

**ENSEIGNEMENT MORAL
ET RELIGIEUX CATHOLIQUE**

4^e ANNÉE DU SECONDAIRE

Approuvé par le Comité catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
le 14 avril 2000

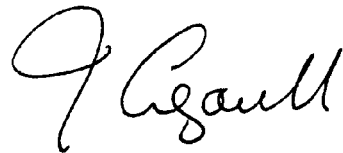
Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2000 – 00-0435

ISBN 2-550-36358-2

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2000

**Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse**

Le présent programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la quatrième année du secondaire est édicté conformément aux dispositions de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. 1-13.3). Il a reçu l'approbation du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, conformément aux dispositions du paragraphe c) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60). L'usage de ce programme est autorisé dans toutes les écoles à compter du 1^{er} juillet 2000 aux fins de l'enseignement moral et religieux catholique.



FRANÇOIS LEGAULT

Direction de l'enseignement catholique
Christine Cadrin-Pelletier
Sous-ministre associée de foi catholique

Coordination du projet
André Doyon
Direction de l'enseignement catholique

Conception et rédaction
André Doyon

Collaboration à la rédaction
Louise Papineau
Patrice Boivin

Traitement de texte
Marleine Guillot

Remerciements

Nous tenons à remercier le personnel enseignant de quatrième secondaire, les conseillers et les conseillères en éducation chrétienne ainsi que les responsables régionaux de la confessionnalité scolaire qui ont accepté de participer aux travaux de consultation du présent programme.

Pour leur importante contribution à l'élaboration des sections du programme touchant les traditions religieuses autres que chrétienne, nous tenons à remercier de façon particulière M^{me} Kalpana Das (hindouisme) et MM. Chan Huy (bouddhisme), Leigh Lerner (judaïsme), T. Rachid Raffa (islam), Ven Murthy (hindouisme), Raymond Gabriel et Steven L. Bonspille (tradition mohawk, Kanienkehaka).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
ORIENTATIONS DU PROGRAMME	5
1 Une visée globale de formation morale	7
1.1 La formation morale comme tâche éducative essentielle	8
1.2 La formation morale au regard de l'éducation civique et spirituelle des jeunes	9
1.3 La pertinence de la formation morale en 4 ^e secondaire	11
2 Une formation morale d'inspiration chrétienne	13
2.1 Une nette référence à une vision chrétienne de l'existence	13
2.2 Une vision chrétienne ouverte à des approches différentes	14
2.3 Une vision chrétienne respectueuse de la liberté de conscience et de religion des élèves	15
3 Un encadrement pédagogique favorisant l'acquisition et le développement de compétences	15
3.1 La compétence en ce qui a trait au discernement moral	16
3.2 Les critères de discernement	16
3.3 Le processus de discernement	18
3.4 La démarche pédagogique	20
DESCRIPTION DU PROGRAMME	23
1 Les objectifs du programme	25
2 La structure et le contenu du programme	27
- Volet Introduction	29
- Volet 1 Valeurs et conscience morale	39
- Volet 2 Liberté et responsabilité	57
- Volet 3 Amour et sexualité	71
- Volet 4 Justice et respect	87
- Volet Conclusion	135
DIMENSIONS PARTICULIÈRES DU PROGRAMME	147
1 L'évaluation des apprentissages	149
2 Les liens avec d'autres programmes d'études	150
3 Les compétences transversales	153
BIBLIOGRAPHIE	155

INTRODUCTION

L'enseignement moral et religieux catholique (EMRC) en milieu scolaire se définit aujourd'hui dans une perspective d'éducation générale et s'inscrit pleinement à l'intérieur des fonctions éducatives de l'école québécoise qui sont indiquées dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*¹, soit :

- La fonction d'instruire. « L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement. »
- La fonction de socialiser. « Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. »
- La fonction de qualifier. « L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. »

Si l'enseignement moral et religieux catholique poursuit l'ensemble de ces finalités éducatives, il apporte cependant une contribution particulièrement importante en ce qui regarde les deux premières : l'instruction et la socialisation. Le développement intellectuel de l'élève (par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de base), son enracinement culturel (par une initiation à l'héritage culturel et religieux québécois et universel) et sa formation civique (par la proposition de valeurs et d'attitudes morales susceptibles de l'aider à jouer un rôle positif dans la société) comptent, en effet, parmi les préoccupations principales de l'enseignement moral et religieux catholique.

Outre ses visées de formation intellectuelle, culturelle et sociale, l'enseignement moral et religieux catholique se soucie de formation spirituelle en permettant à l'élève de jeter un regard approfondi sur la tradition chrétienne, notamment pour en comprendre l'inspiration profonde et la signification actuelle.

¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, 1997, p. 9.

À mi-chemin entre l'enseignement religieux de type *catéchétique*² et l'enseignement religieux de type *culturel*³, l'enseignement moral et religieux catholique entend exposer, de façon objective et sans compromission, les éléments constitutifs de la foi et de la tradition catholiques, de telle manière que l'élève soit amené à réagir et à se situer librement et personnellement devant ceux-ci. Ce type d'enseignement, de l'ordre de la *proposition*, ne vise donc pas à faire du prosélytisme ou à endoctriner les élèves. Il peut toutefois éveiller le désir de croire et nourrir la foi présente chez certains élèves.

C'est dans ce contexte et cet esprit qu'il faut comprendre et accueillir ce nouveau programme d'études destiné aux élèves de la 4^e année du secondaire.

Ces jeunes de 15-16 ans, encore à l'étape de la découverte et de l'exploration du monde, désireux de nourrir leur intelligence et d'exercer leurs talents et leurs savoir-faire dans les divers champs de l'activité humaine, se verront offrir dans ce cours, en plus de l'accès à tout un bagage de connaissances, des moyens d'analyser et d'évaluer des situations de vie à l'aide d'un référentiel moral et religieux, ce qui leur permettra de développer leur sens critique et leur jugement moral.

Ces jeunes de 15-16 ans, toujours en quête d'identité personnelle et, à certains égards, fragiles et manquant d'assurance, se verront présenter dans ce cours des valeurs et des exemples tonifiants, susceptibles de leur inspirer une plus grande confiance en eux-mêmes et de leur transmettre une meilleure connaissance et une meilleure appréciation de ce qu'ils sont et de ce qu'ils ont à faire dans ce monde.

Ces jeunes, enracinés dans une société complexe et bouillonnante qui leur semble bien souvent étrangère par la place qu'elle leur réserve et par les valeurs qu'elle privilégie, se verront en outre proposer dans ce cours une vision du monde et une manière de vivre leur permettant de satisfaire leurs besoins de quête de sens, de spiritualité et de direction.

Ces valeurs et ces conceptions de vie sur lesquelles réfléchiront les jeunes portent évidemment la marque du message apporté par Jésus Christ. La référence chrétienne est prépondérante ici, mais sans exclusivité. Tout au long du programme, en effet, l'élève sera amené à examiner d'autres traditions religieuses, avec leur manière propre de concevoir et de vivre telle ou telle valeur.

Toutes ces dimensions du programme d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire sont traitées dans le plein respect de la liberté de conscience et de religion des élèves. Celle-ci est garantie à la fois par le caractère « propositionnel » des éléments de contenu de ce programme, par le ton d'interpellation ou de questionnement des élèves qu'il suppose de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, par le point d'aboutissement souhaité au terme des activités d'apprentissage, soit permettre aux élèves de prendre conscience des valeurs qui les habitent, de se situer lucidement,

² L'enseignement religieux de type *catéchétique* poursuit comme objectif de former des croyants et des croyantes, présupposant au départ, dans le cœur de l'élève, la présence de la foi et d'une volonté au moins implicite de la développer. Ce type d'enseignement religieux relève de la mission pastorale de l'Église.

³ L'enseignement religieux de type *culturel* aborde la réalité religieuse de façon factuelle, extérieure à l'élève, en privilégiant les dimensions sociologique et historique. Ce type d'enseignement religieux est axé sur la compréhension juste et universelle du phénomène religieux et des religions.

librement, personnellement par rapport à des croyances, des valeurs et des pratiques religieuses, notamment celles qui relèvent de la foi catholique.

On observera que ce nouveau programme d'études, qui prend la relève de celui qui est en vigueur depuis 1987, s'en inspire largement sur le plan des éléments de contenu. La raison en est bien simple. À la suite des nombreuses consultations effectuées dans les milieux scolaires, il a bien fallu prendre note de la perception nettement positive du programme de 1987 et de la demande maintes fois exprimée de procéder à une mise à jour de celui-ci plutôt qu'à une refonte majeure. Le nouveau programme d'études se présente donc comme une version rajeunie du précédent, qui rend compte entre autres choses des nouvelles approches en pédagogie (poursuite d'objectifs de compétence, insistance sur certains apprentissages jugés essentiels) et de la nouvelle conjoncture ayant cours dans la société québécoise d'aujourd'hui (pluralisme ethnique et religieux, sensibilité accrue au respect des droits et libertés de la personne, nouvelle conception du type d'enseignement religieux à offrir à l'école).

La présentation de ce programme se divise en trois parties. La première partie traite des orientations d'ensemble; dans la deuxième partie, on décrit les différents volets du programme, après en avoir fourni les objectifs; dans la dernière partie, on s'attarde sur des dimensions particulières du programme, entre autres choses sur l'évaluation des apprentissages, les liens avec d'autres programmes d'études et la prise en considération des compétences transversales.

ORIENTATIONS DU PROGRAMME

Les grandes orientations du nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire ont été déterminées à l'intérieur d'un certain nombre de paramètres qui font figure, ici, de présupposés ou de choix de départ. Parmi ceux-ci, on peut noter :

- le choix de centrer le programme sur l'élève tel qu'il ou elle se présente en 4^e secondaire, avec ses besoins, ses préoccupations, ses champs d'intérêt, ses questions;
- le choix de se laisser guider à la fois par les apprentissages essentiels prônés par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et par certaines grandes avenues tracées dans les programmes de nouvelle génération du ministère de l'Éducation, particulièrement l'acquisition et le développement de compétences chez l'élève;
- le choix d'harmoniser ce programme d'études avec celui de 5^e secondaire, selon une organisation scolaire par cycles d'apprentissage⁴;
- le choix d'assurer la continuité et la cohérence avec les programmes, révisés ou en voie de révision, du premier cycle du primaire et du secondaire.

En conséquence, trois orientations principales ont été retenues pour constituer les assises du nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire, soit :

- une visée globale de formation morale;
- une formation morale d'inspiration chrétienne;
- un encadrement pédagogique favorisant l'acquisition et le développement de compétences.

1 UNE VISÉE GLOBALE DE FORMATION MORALE

La contribution des programmes d'enseignement moral et religieux catholique à la formation intégrale de l'élève se situe, notamment, sur le plan de sa croissance spirituelle, religieuse et morale. Le présent programme d'études n'échappe pas à la règle. Il se distingue cependant des autres par un accent marqué sur la dimension morale. Trois raisons motivent cette accentuation : la formation morale de l'élève se révèle particulièrement importante aujourd'hui; elle concourt à son éducation civique et peut être l'occasion d'une authentique expérience spirituelle ou religieuse, enfin, elle s'arrime bien au développement intellectuel des jeunes de 15-16 ans.

⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, 1997, p. 27.

1.1 La formation morale comme tâche éducative essentielle

Pour le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, il ne fait aucun doute que la formation morale de l'élève doit être l'objet d'une attention spéciale. Après avoir procédé à une évaluation globale de l'enseignement religieux au secondaire, le Comité catholique recommandait, au début des années 90, de recentrer l'enseignement religieux sur des apprentissages jugés essentiels aujourd'hui, dont celui d'apprendre à exercer son jugement moral⁵ :

« Les jeunes grandissent dans un univers marqué par le relativisme moral. Ils et elles éprouvent des difficultés bien réelles à se donner des repères qui puissent guider leurs décisions et leurs actions. Cette difficulté est d'autant plus grande aujourd'hui que les défis éthiques sont plus nombreux. Qu'on pense au nombre grandissant des problèmes éthiques reliés à la qualité de vie et au vivre-ensemble collectif. L'enseignement religieux doit faire une place plus importante à l'apprentissage du jugement moral. Bien que les divers milieux naturels de vie contribuent à la formation morale, c'est dans la classe que les élèves poursuivent systématiquement l'acquisition de certaines habiletés reliées à l'exercice du jugement moral. Dans le cadre du cours d'enseignement moral et religieux catholique, les élèves doivent s'exercer à analyser des situations morales auxquelles ils et elles sont confrontés, à saisir et à évaluer les enjeux, à exercer un discernement et à envisager des solutions pour l'agir. »

Cette prise de position du Comité catholique suivait de peu le rapport annuel 1989-1990 du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation. Le contenu de ce rapport, intitulé *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, prônait également la nécessité d'investir dans la formation morale des jeunes.

Récemment, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par M. Paul Inchauspé, signalait que « dans les sociétés pluralistes, les discours sur les valeurs sont discordants, les repères éthiques affaiblis. Il faut donc préparer les élèves à faire face à cette situation en développant chez eux le jugement moral, c'est-à-dire la capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs⁶. »

En dehors du Québec, les mêmes préoccupations se laissent entrevoir. Faisant référence à une possible déshumanisation du monde liée à l'évolution grandissante de la technique, laquelle risque de s'amplifier au XXI^e siècle, le rapport Delors apporte l'observation suivante :

« Le problème ne sera plus alors tellement de préparer les enfants à une société donnée que de fournir à chacun en permanence les forces et les repères intellectuels lui permettant de comprendre le monde qui l'entoure et de se comporter en acteur responsable et juste. Plus que jamais, l'éducation semble avoir pour rôle essentiel de conférer à tous les humains la liberté de pensée, de jugement, de sentiment

⁵ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, COMITÉ CATHOLIQUE. *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Avis au ministre de l'éducation, juin 1991, p. 7, 9.

⁶ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997, p. 54.

et d'imagination dont ils ont besoin pour épanouir leurs talents et rester aussi maîtres que possible de leur destin⁷. »

Dans une société marquée par une sorte d'anomie morale (« tout se dit, tout se fait ») et par le relativisme moral (« tout se vaut »), qui cultive des valeurs instrumentales (le progrès économique, scientifique et technique) en omettant trop souvent de les relier aux valeurs « finales » (le progrès de l'humanité fondé sur une plus grande justice, une liberté mieux garantie, une paix plus solidement établie entre les humains), on peut comprendre le désarroi de beaucoup de jeunes en quête de sens et de direction.

Dans une société où surabonde l'information, une information souvent disparate, hétéroclite, contradictoire, basée sur le spectaculaire et le sensationnalisme, les jeunes ont besoin de développer leur sens critique et d'acquérir l'habitude de juger des choses en fonction de valeurs et non en fonction des idées ou des comportements à la mode.

Dans ce contexte, le présent programme d'études, avec sa visée de formation morale, arrive à point et se révèle un outil précieux pour habilitier les élèves à voir plus clair dans leur cheminement personnel.

1.2 La formation morale au regard de l'éducation civique et spirituelle des jeunes

La formation morale qu'entend promouvoir ce programme d'études ne contribue pas seulement à permettre aux jeunes d'acquérir des compétences dans le domaine de la pratique du jugement moral. Elle concourt également, de façon globale et significative, à son éducation civique et peut être l'occasion d'une authentique expérience spirituelle ou religieuse.

Formation morale et éducation civique

Une volonté souvent exprimée dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* est celle de permettre à l'élève de faire l'apprentissage du « vivre-ensemble ». On la trouve formulée aussi bien dans les grandes missions de l'école que dans les compétences transversales et les grands domaines d'apprentissage⁸.

Or, l'apprentissage d'un « vivre-ensemble » harmonieux dépasse largement l'acquisition, par les élèves, d'un code de bienséance sociale. Il est affaire de valeurs partagées entre les individus, de droits et de responsabilités qu'ils se reconnaissent les uns aux autres, de normes et de lois qui encadrent leur vie communautaire, de comportements qu'on souhaite « civilisés » entre tous les membres d'une société : toutes réalités qui renvoient à la fois aux grandes dimensions de la morale et aux principes de base d'une éducation à la citoyenneté.

⁷ Jacques DELORS. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, éditions Odile Jacob, 1996, p. 102-103.

⁸ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 9, 18, 19.

L'apprentissage d'un « vivre-ensemble » harmonieux suppose donc, de la part de l'élève, qu'il se bâtit une véritable compétence, dans l'ordre moral, lui permettant de savoir réagir dans les situations concrètes de la vie quotidienne, où il arrive souvent que des valeurs importantes se trouvent en conflit l'une avec l'autre, que des lois contredisent des droits de la personne, que des gens ou des collectivités se heurtent à des dilemmes moraux épineux et qu'ils soient obligés, à défaut de pouvoir atteindre le bien, de choisir le moindre mal.

Dans cette perspective, l'école, dont l'une des missions est de socialiser les élèves et d'en faire des citoyens autonomes et responsables, ne peut se dispenser d'assurer une formation morale de base qui se traduise, notamment, par l'éducation à des valeurs fondamentales.

Formation morale et éducation spirituelle

Par ailleurs, une vision spirituelle et religieuse du monde, de la vie, des relations interpersonnelles et sociales, comme celle qui est offerte dans le présent programme d'études, n'est pas sans intérêt pour l'éducation morale de l'élève. Elle constitue même pour celle-ci une sorte de « valeur ajoutée ». De telle sorte que toute expérience ou intuition spirituelles, même la plus modeste, faites ou surgies à l'occasion d'un apprentissage scolaire, sont susceptibles de se répercuter sur l'agir moral de l'élève. Aussi bien qu'une expérience d'ordre moral peut se transformer en expérience spirituelle ou religieuse.

Ainsi, la découverte éventuelle par l'élève que Dieu se révèle comme un être d'amour, désireux de traiter l'homme et la femme en partenaires libres pour l'aménagement de la création, proche d'eux au point de s'incarner et d'assumer pleinement la condition humaine, capable de faire jaillir le bien du mal, la vie de la mort, ne peut manquer d'insuffler au cœur du jeune le goût de s'engager dans son projet de vie avec optimisme, confiance en soi et dans les autres, courage devant les difficultés et audace pour relever des défis.

D'autre part, il n'est pas sans intérêt que l'élève apprenne que l'idée des droits de l'homme comporte d'importantes racines religieuses. « Avant tout, la notion de la dignité intangible de chaque homme, le cœur le plus intime de l'ethos des droits de l'homme, trouve déjà dans les Écritures révélées des religions abrahamiques son fondement, à savoir, dans la pensée biblique, la ressemblance de l'homme avec Dieu et, dans la définition coranique de l'homme, l'homme vu comme vicaire (khalifa) de Dieu sur terre⁹. »

Inversement, les diverses expériences concrètes vécues par le jeune ou simplement évoquées à l'intérieur d'un cours (expériences de fraternité, de solidarité, de souffrances, etc.) peuvent être, également, l'occasion d'une quête de sens et d'absolu plus approfondie, le chemin menant à une rencontre véritable avec Dieu. On peut penser, par exemple, à toutes ces expériences d'engagement social (cueillette de vivres pour des familles démunies, bénévolat dans des maisons pour itinérants, coopération dans des pays en voie de développement) qui sont souvent à la source d'une maturation personnelle, dans l'ordre spirituel et même religieux.

⁹ J. SCHWARTLAENDER et H. BIELEFELDT. « Chrétiens et musulmans face au défi des droits de l'homme », *La Documentation Catholique*, 7 mars 1993, n° 2067, p. 228.

En somme, les visions spirituelles de la vie apportées par les grandes traditions religieuses ainsi que la promotion de valeurs morales dont elles sont porteuses influent sur la manière d’agir des humains, de la même façon que les expériences de vie des humains, dans l’ordre moral, peuvent déboucher sur une authentique recherche spirituelle ou religieuse. Dans ce sens-là, formation morale et éducation spirituelle s’appellent et se complètent mutuellement.

1.3 La pertinence de la formation morale en 4^e secondaire

En 4^e secondaire, les jeunes sont à une étape de leur développement qui se prête bien à l’acquisition de connaissances, d’habiletés et d’attitudes relevant de l’ordre moral.

En accord avec le développement intellectuel des jeunes de 15-16 ans

En effet, le développement intellectuel, à l’adolescence, se caractérise par une transformation de la structure mentale qui se manifeste, notamment, par l’élargissement de la conscience de soi et l’avènement de la pensée formelle. Celle-ci, en particulier, se distingue par un nouvel imaginaire, la représentation du possible, l’extension de la capacité critique et herméneutique.

Or, selon Piaget et Kohlberg, le jugement moral se développe de façon parallèle aux structures de la pensée. Faisant appel au raisonnement logique, à la capacité d’intégrer des renseignements et de réfléchir sur diverses possibilités de faire ou de considérer les choses, le jugement moral appartient véritablement au monde de la pensée.

En outre, on peut observer un parallèle intéressant entre le fait, d’une part, que la maturité du jugement moral d’une personne se mesure à la qualité des critères ou des points de repère utilisés par cette personne pour juger ce qui est bien ou mal, et d’autre part, qu’à l’adolescence, se crée un passage graduel d’une morale de l’hétéronomie (plus propre à l’enfance) à une morale de l’autonomie (plus caractéristique de l’âge adulte).

Dans le cas d’une morale de l’hétéronomie, le sens moral reçoit sa norme de l’extérieur : des lois, des commandements, des interdits venant des parents, des professeurs, des Églises, des exigences établies par la société, par les autres, auxquelles on adhère par souci de solidarité. La loi est alors perçue comme une invention d’une autorité qui contraint la liberté. Dans le second cas, le sens moral reçoit sa norme de l’intérieur : des besoins, des désirs et des aspirations que la personne se reconnaît à elle-même et qu’elle entend satisfaire; des grandes valeurs et des grands principes qu’elle s’approprie librement parce qu’elle en comprend le sens et qui vont la guider désormais dans ses décisions, dans ses orientations de vie. La loi apparaît alors comme un condensé de l’expérience morale des générations précédentes, l’expression concrète d’une sagesse universelle.

La morale de l’autonomie n’est donc pas une morale centrée uniquement sur l’accord avec les autres ou sur la conformité mécanique à des codes de lois. C’est à la fois une morale des valeurs fondée sur la détermination de choix de vie jugés importants par une personne pour sa propre gouverne (dimension plus subjective) et une morale de principes caractérisée par l’appropriation personnelle des grandes règles morales que l’humanité s’est données pour aménager son « vivre-ensemble » (dimension plus objective).

Ces brèves mais importantes indications ne laissent aucun doute quant à la pertinence d'une formation morale plus poussée en 4^e secondaire. Vers l'âge de quinze ou seize ans, l'adolescente et l'adolescent s'interrogent sur le sens de leur vie, ils essaient de déterminer leurs valeurs, leurs choix de vie et leurs engagements. Parce qu'ils sont de plus en plus capables, sur le plan intellectuel, d'envisager diverses possibilités, ces jeunes deviennent habilités à choisir celles qui assurent, à l'intérieur de leur identité personnelle, plus d'unité, de cohérence ou de continuité.

En proposant à l'élève de 4^e secondaire une réflexion et des apprentissages structurés concernant certaines valeurs et repères éthiques fondamentaux, en lui soumettant une façon d'aborder et de résoudre des problèmes moraux particuliers propre à lui permettre de porter un jugement moral autonome et rationnel sur les choses, éclairé notamment par l'Évangile et l'enseignement de l'Église, le présent programme d'études facilite aux élèves le passage à une morale de l'autonomie et à une pensée formelle articulée.

En continuité avec les programmes antérieurs

Dans sa visée nettement affirmée de contribuer à la formation morale de l'élève, le présent programme d'études ne fait que poursuivre une direction empruntée depuis près de trente ans et qui a fait ses preuves auprès des élèves.

Déjà en 1969, le programme cadre, avec son document d'appoint intitulé *La force des rencontres*, revêtait un caractère moral en faisant des valeurs morales, son thème principal.

En 1984, dans les Orientations pastorales de l'Assemblée des évêques du Québec, on proposait que le but principal de l'enseignement religieux catholique pour la 4^e secondaire soit d'aider les jeunes à intégrer à leur quête d'identité des valeurs et des normes éthiques qui trouvent leur sens dans l'Évangile et dans l'enseignement de l'Église. Plus particulièrement, on proposait de bâtir un programme axé sur la recherche morale du chrétien et la promotion de valeurs fondamentales comme la liberté, l'amour, la vie et la vérité¹⁰.

Trois ans plus tard, la Direction de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation publiait le programme d'études actuel¹¹ qui maintient comme sujet d'études, le thème très apprécié des valeurs morales et dont l'une des forces aura été de permettre, précisément, le traitement de questions morales à l'intérieur d'un ensemble de thèmes proches de la réalité quotidienne des jeunes.

Le fait que cette dimension morale marque depuis longtemps les programmes d'études de 4^e secondaire n'implique pas que celle-ci leur soit réservée ou exclusive. Depuis que le Comité catholique a fait du développement et de l'exercice du jugement moral un des six apprentissages essentiels pour aujourd'hui, cette dimension de formation morale a été prise en considération, à des

¹⁰ ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales*, Montréal, 1984, p. 59-61.

¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Enseignement moral et religieux catholique. Secondaire. Quatrième secondaire*, 1987, 164 p.

degrés divers, à l'intérieur des nouveaux programmes d'enseignement moral et religieux catholique, que ce soit au primaire ou au secondaire.

Il n'en reste pas moins que le programme de 4^e secondaire, par sa visée d'ensemble, par l'objectif général qu'il poursuit et par les moyens concrets qu'il permet de mettre en place pour l'atteinte de cet objectif, offre une formation morale englobante et systématique qui complète bien, par le fait même, les apprentissages effectués dans les ordres d'enseignement précédents.

2 UNE FORMATION MORALE D'INSPIRATION CHRÉTIENNE

L'élève qui entreprend le second cycle du secondaire doit faire un choix entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique. Ces deux types d'enseignement partagent un certain nombre de points communs, certes, mais aussi des différences qui doivent apparaître clairement aux yeux des élèves. De là l'importance, pour l'enseignement moral et religieux catholique, d'éviter toute fausse représentation et d'afficher franchement ses couleurs.

2.1 Une nette référence à une vision chrétienne de l'existence

La morale, c'est d'abord et avant tout la recherche de ce qui procure le bonheur véritable, par un réel accomplissement de la personne au sein de la communauté humaine. La recherche morale d'un chrétien et d'une chrétienne se présente également comme un projet d'accomplissement qui trouve son sens, son dynamisme et son inspiration en Jésus Christ et en son action de salut dans le monde.

Ce projet d'accomplissement proposé par Jésus Christ se comprend à partir d'une conception précise de la personne. Il se comprend aussi à partir d'une vision d'ensemble du projet de Dieu pour chaque humain en particulier et pour l'humanité en général. Celui-ci, exprimé par la symbolique du jardin dans les récits de la Genèse et de l'Apocalypse et par l'idée de Royaume ou de vie éternelle dans les évangiles, laisse soupçonner à quel avenir extraordinaire sont conviés l'homme et la femme en quête d'achèvement humain.

L'originalité de la morale chrétienne repose principalement sur le fait qu'elle est accueil de quelqu'un, adhésion à un art de vivre illustré dans la vie exemplaire de Jésus Christ, ouverture à une espérance qui suscite toutes les audaces. C'est sur un tel horizon que se profile la formation morale proposée dans le présent programme d'études.

Par ailleurs, il importe de préciser que cette formation morale *ne consiste pas dans une éducation aux valeurs chrétiennes*. De fait, existe-t-il, à proprement parler, des valeurs explicitement chrétiennes? L'amour des ennemis, considéré comme une des exigences les plus hautes et les plus originales du christianisme, est-il si étranger aux traditions religieuses orientales, par exemple? La formation morale proposée ici *consiste plutôt dans une éducation chrétienne aux valeurs*. La perspective est tout autre. Les élèves seront invités à examiner comment la révélation chrétienne détermine et situe les valeurs humaines (l'amour, la sexualité, la liberté, la justice, etc.) et comment elle propose de les concevoir et de les vivre.

Cette perspective est bien celle de Jésus Christ. Quand celui-ci annonce que son commandement est de s'aimer les uns les autres, il n'annonce là rien de bien nouveau. Beaucoup, avant lui, ont parlé le même langage. La nouveauté ou l'originalité du message de Jésus sur l'amour tient à un petit mot, qui change tout : « Aimez-vous les uns les autres *COMME* je vous ai aimés. » Ainsi, tout est dans la manière. Cette perspective est celle aussi de la théologie chrétienne la plus classique, théologie de l'Incarnation selon laquelle Dieu se fait homme pour apprendre aux êtres humains comment vivre pleinement leur humanité, théologie qui soutient que l'action de la grâce divine est toujours présente au coeur de la nature humaine, et non à côté ou en remplacement de cette même nature.

Ce programme d'études, avec sa visée de formation morale, proposera donc aux élèves de vivre des valeurs humaines **à la manière chrétienne**. Ce qui ne signifie pas qu'il se limitera à cette dernière approche. Sur une base régulière, il évoquera également d'autres manières de vivre ces valeurs.

2.2 Une vision chrétienne ouverte à des approches différentes

Si le programme d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire ne craint pas d'afficher ses couleurs en nommant explicitement Jésus Christ, en mettant de l'avant la manière chrétienne de vivre certaines valeurs humaines fondamentales, en accordant la priorité au référentiel moral chrétien dans le processus de résolution de problèmes, cela ne signifie aucunement qu'il demeure fermé à d'autres visions, à d'autres traditions religieuses présentant une conception différente de l'accomplissement de la personne.

Par respect pour toutes ces populations et toutes ces cultures qui composent maintenant la société et l'école québécoises, par souci de reconnaître, dans l'esprit du Concile Vatican II, « ce qui est vrai et saint dans ces religions [...] qui apportent souvent un rayon de la vérité qui illumine tous les hommes¹² », par simple honnêteté intellectuelle, il convient d'ouvrir de larges fenêtres sur des approches différentes qui se font jour dans notre société contemporaine.

Cette ouverture sur la diversité religieuse, qui correspond d'ailleurs à un des apprentissages essentiels recommandés par le Comité catholique¹³, se manifeste particulièrement par un recours fréquent aux manières propres des juifs, des musulmans, des hindous, des bouddhistes et des peuples amérindiens de vivre les grandes valeurs universelles.

Ce contact avec d'autres traditions religieuses, en plus d'enrichir la culture générale des jeunes, leur fournira des éléments de comparaison avec le christianisme qu'ils connaissent mieux. Par le fait même, il sera plus facile pour eux d'établir les points de convergence et de divergence entre ces

¹² VATICAN II. « L'Église et les religions non chrétiennes », *Les seize documents conciliaires*, 2^e édition revue et corrigée, éditions Fides, Montréal, 1967, p. 549.

¹³ « Il importe que les élèves apprennent à aborder les grandes religions présentes dans le milieu, à découvrir, reconnaître et apprécier leur héritage spirituel, moral et culturel. » – GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. COMITÉ CATHOLIQUE. *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1991, p. 8.

diverses traditions religieuses et de mieux se situer dans leur recherche de sens et de direction spirituelle et morale.

2.3 Une vision chrétienne respectueuse de la liberté de conscience et de religion des élèves

Le projet d'éducation morale contenu dans ce programme d'études n'est évidemment possible et réalisable que dans la mesure où la liberté de conscience et de religion est reconnue et respectée. Toute forme d'endoctrinement, de pression psychologique ou de prosélytisme qui pourrait être exercée sur les élèves viendrait contredire non seulement les acquis les plus précieux au regard des droits humains, mais aussi les principes mêmes de la pédagogie et les enseignements récents de l'Église catholique en la matière.

On remarquera donc, à la troisième étape de la démarche morale mise en place dans ce programme d'études (étape de l'intériorisation), que l'adhésion aux valeurs, aux croyances et aux pratiques de la foi catholique n'est jamais exigée des élèves. Ces derniers sont plutôt invités, dans un premier temps, à se laisser questionner, toucher, confronter par les messages qui leur sont adressés et, dans un second temps, à se situer librement et personnellement par rapport à ceux-ci.

La grande sensibilité contemporaine aux droits de la personne et, particulièrement, à la liberté de conscience et de religion est donc présente tout au long de ce programme d'études.

3 UN ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE FAVORISANT L'ACQUISITION ET LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Dans ce programme d'EMRC de la 4^e secondaire, les élèves seront amenés à acquérir et à développer des compétences. Une compétence peut se définir de la façon suivante : un savoir-agir qui mobilise un ensemble de ressources (capacités, habiletés, attitudes, connaissances) permettant l'accomplissement d'une tâche ou la résolution de problèmes.

Affirmer que ce programme poursuit des objectifs de l'ordre de la compétence signifie globalement que l'enseignant ou l'enseignante ne se contentera pas de transmettre des savoirs aux élèves, mais qu'il ou elle cherchera aussi à leur faire acquérir un savoir-faire, une capacité à appliquer ou à transférer les savoirs acquis à des situations concrètes.

3.1 La compétence en ce qui a trait au discernement moral

À l’instar du programme d’EMRC de la 5^e secondaire, c’est une compétence en ce qui a trait au discernement qu’on cherche à faire acquérir dans ce nouveau programme.

Au sens large du terme, le discernement peut se définir comme une disposition de l’esprit à juger clairement et sainement des choses, une aptitude à apprécier avec justesse la valeur d’une réalité donnée. À l’intérieur du présent programme d’études, il est question de discernement moral. Puisque la morale vise l’accomplissement ou la réalisation de la personne humaine, le discernement moral consistera à déceler, dans des situations de vie étudiées, les éléments qui contribuent à l’épanouissement de la personne ou à sa dévalorisation, les facteurs d’humanisation ou de déshumanisation ou, pour le dire plus simplement, ce qui est bon ou mauvais pour l’être humain.

D’une façon plus formelle, discerner signifie donc ici :

Évaluer des situations de vie concrètes à l’aide de critères reconnus, notamment, par la foi et la tradition chrétiennes, en vue de porter un jugement ou de prendre une décision.

3.2 Les critères de discernement

La pratique du discernement nécessite le recours à des critères, à des points de repère. Cette capacité ou cette habileté à faire référence à des critères et à les appliquer constitue même le cœur de la compétence en ce qui a trait au discernement. De là l’importance, pour l’enseignant ou l’enseignante, de s’assurer que les élèves maîtrisent bien à la fois la compréhension et l’utilisation de ces critères.

Qu’est-ce qu’un critère ou un point de repère?

Un **critère** ou un **point de repère**, c’est un jalon qui permet de reconnaître ou de trouver ce qui est humanisant. C’est comme une balise qui guide le navigateur en lui signalant le chenal à suivre et les écueils possibles. Les jalons ou les balises ne sont pas le chemin, mais ils aident à le trouver. En enseignement moral et religieux catholique, ils marquent les chemins de l’accomplissement humain selon le projet de Dieu, mis en perspective avec d’autres voies possibles.

Ainsi en est-il des points de repère proposés. Ils ne sauraient se substituer au jugement moral des jeunes qu’il s’agit précisément d’aiguiser et de baliser. Ils visent au contraire à aider les jeunes à construire et à affiner leur jugement moral. Ils les aident à trouver leurs chemins d’humanisation.

Il ne s’agit pas, comme on le pense trop souvent, de se demander : Est-ce permis ou est-ce défendu? Il s’agit plutôt de mettre le cap sur ce qui peut permettre à la personne et à l’univers de s’accomplir, de s’humaniser, de distinguer les chemins de vie et les chemins de mort.

Le travail de discernement s’effectue donc à partir de points de repère ou de critères et porte sur des questions comme : Telle conduite est-elle humanisante ou déshumanisante? Constructrice ou destructrice? Libérante ou aliénante? Toutes les manières de vivre telle ou telle valeur sont-elles valables pour l’accomplissement de la personne et de la société?

D'où proviennent ces critères ou points de repères?

Ils proviennent :

- de **l'expérience ou de la sagesse humaines accumulées** au long des générations. À travers les rudes leçons et les drames de l'histoire, l'humanité a appris et apprend, encore à démêler ses chemins de survie ou de suicide. Elle acquiert ainsi de la sagesse, laquelle est inscrite, en particulier, dans les grandes valeurs universelles, traduites de façon plus concrète dans les chartes des droits humains qui constituent une bonne référence sur ce qui fait ou défait l'homme et la société. Elle est inscrite également dans un certain nombre de préceptes ou d'adages universels qui rallient sans doute l'ensemble de l'humanité;
- de **l'héritage religieux judéo-chrétien**. Cet héritage est éclairant dès qu'il s'agit de discerner quels sont, dans tel ou tel domaine de la vie, les chemins d'humanisation. Juifs et chrétiens reconnaissent, dans le Décalogue, une balise importante pour la gestion de la vie morale. Pour les chrétiens, la manière de vivre de Jésus constitue la référence ultime et les introduit dans une vie nouvelle, celle du Royaume;
- de **l'enseignement moral de l'Église catholique**. Cet enseignement se formule au sein des communautés chrétiennes et il est proposé de manière officielle par les évêques et le Pape. Notons qu'il s'agit, la plupart du temps, non pas de lois ou de règles mais bien d'un enseignement, c'est-à-dire d'un ensemble d'indications, d'appels ou d'exhortations adressés à la conscience des croyantes et des croyants et dirigés vers les voies d'humanisation;
- des **autres grandes traditions religieuses**. Tournant le dos à des siècles d'opposition et d'intolérance, l'Église catholique affirmait, lors du Concile Vatican II, ne rien rejeter de ce qui est vrai et saint dans ces religions. Elle disait considérer « avec un respect sincère ces manières d'agir et de vivre, ces règles et ces doctrines qui, quoiqu'elles diffèrent en beaucoup de points de ce qu'elle-même tient et propose, cependant apportent souvent un rayon de la vérité qui illumine tous les hommes ». Si bien que désormais, les croyantes et les croyants sont invités à considérer le pluralisme religieux de façon positive, comme une dimension particulière et mystérieuse du dessein de Dieu¹⁴.

¹⁴ La pluralité n'est-elle pas une loi fondamentale de l'existence terrestre? L'être humain, lui-même, ne peut se comprendre que dans sa double version : masculine et féminine. À plus forte raison quand il s'agit de traduire la réalité divine. Dans cette optique, il est légitime de considérer le pluralisme religieux – il en va de même pour le pluralisme des familles chrétiennes – comme le signe de la trop grande richesse de Dieu et de son dessein, impossibles à enfermer dans une seule expression ou dans une seule approche. En conséquence, l'unité des religions ou l'unité des familles chrétiennes ne doit pas être entendue dans le sens de leur fusion ou de leur rapatriement à l'intérieur d'une même frontière, mais dans le sens d'une unité de but, de projet, de regard porté dans la même direction, vers un même horizon.

Les critères ou points de repère utilisés dans ce programme d'études

Les critères ou points de repère utilisés dans ce programme d'études appartiennent à deux groupes.

Le premier groupe est celui des critères généraux, qui s'appliquent à toutes sortes de situations en raison de leur caractère universel :

- la Règle d'or en morale;
- la Déclaration des droits de l'homme;
- le Décalogue de la tradition judéo-chrétienne;
- certains préceptes premiers, adages ou maximes.

Les critères particuliers, quant à eux, s'appliquent à des thèmes et à des situations précises. Par exemple, il peut s'agir :

- des caractéristiques d'une liberté authentique;
- de la conception chrétienne de la personne humaine, de la liberté, de l'amour, de la sexualité, du respect de la vie, de l'usage des biens matériels et de l'argent;
- des conceptions juive, musulmane, hindoue, bouddhiste, amérindienne liées à ces mêmes valeurs;
- de l'enseignement de l'Église sur certaines questions particulières.

Le seul rappel de ces points de repère ne saurait constituer le dernier mot dans une situation morale concrète. Ce sont des balises pour le jugement de conscience qui, dans chaque cas précis, devra tenir compte d'autres éléments tels l'histoire de la personne ou des personnes en cause, leur intention profonde et le contexte particulier de leur action.

3.3 Le processus de discernement

Si donc l'une des orientations principales de ce programme d'études est l'acquisition et le développement d'une compétence en ce qui a trait au discernement moral, il faut s'attendre à y trouver un processus qui favorise l'acquisition d'une telle compétence, une dynamique qui, en plus d'éveiller le goût du discernement et d'une conduite humanisante, apprenne effectivement aux élèves comment faire un raisonnement moral, comment utiliser des critères pour porter un jugement de valeur, comment finalement prendre position, en faisant preuve d'esprit de décision et en se montrant capables d'assumer les conséquences de leurs choix.

Le processus de discernement ici proposé, tient compte des éléments de la compétence et comporte trois étapes : voir, juger et agir .

LE « VOIR »

La première attitude à adopter devant toute question morale consiste d'abord à « voir » la situation ou le problème en cause, à s'informer. Avant de discuter sur un sujet donné, il faut d'abord savoir de quoi on parle. D'où la nécessité, au point de départ, de se renseigner pour clarifier le sujet d'étude. L'information peut venir de deux sources, qui sont énumérées ci-après.

Le vécu et le savoir de l'élève, d'abord. Tous les élèves ont un certain bagage de connaissances et d'expériences sur bon nombre de sujets. L'enseignante ou l'enseignant aura avantage à tabler là-dessus, dans un premier temps.

Mais ce savoir des jeunes, partiel et incomplet, a besoin d'être enrichi par un donné plus objectif et plus global en la matière. C'est ici qu'intervient, dans un second temps, **le recours aux acquis des sciences humaines** qui vont permettre de percevoir les enjeux de la question, de comprendre les causes et les conséquences de la réalité étudiée, de saisir les interprétations et les réactions qu'elle suscite.

LE « JUGER »

À cette étape de la démarche, l'élève sera appelé à développer plus particulièrement sa compétence en ce qui a trait au discernement. Cela se fera en deux étapes.

En premier lieu, **établir un problème.** Le discernement n'est possible qu'en face d'une situation complexe. Quand tout est clair, évident, simple, le discernement n'est pas nécessaire. De là l'importance de mettre les élèves en face d'un problème, d'une question plus complexe à approfondir, d'une question qui peut être l'objet d'un discernement.

Une fois le problème établi, **vient ensuite l'étape du discernement** comme tel, où l'élève analyse une situation donnée en déterminant les valeurs en cause ou les critères de discernement applicables dans cette situation, en vue soit de porter un jugement moral ou de proposer une solution.

L' « AGIR »

Il serait bien insuffisant que les jeunes en restent à des points de repère forcément un peu lointains et idéaux. L'éducation morale vise à faire faire aux jeunes un pas de plus, en les invitant à relier à leur vie personnelle les apprentissages réalisés et à découvrir des attitudes à adopter en ce qui concerne ces mêmes apprentissages.

Il serait sans doute souhaitable que l'élève, parvenu à la fin du parcours, détermine des formes d'engagement à mettre en oeuvre dans sa vie quotidienne qui représentent l'aboutissement logique de ses activités d'apprentissage. Cependant, compte tenu du développement socioaffectif des

jeunes¹⁵, il semble d'abord indiqué d'amener les élèves à un « agir » de l'ordre de l'intériorisation, où ceux-ci sont invités à se situer personnellement par rapport aux choix, aux décisions, aux actions à prendre, et de les inciter par la suite à une éventuelle implication active dans des situations ou des projets concrets à leur mesure.

La morale ne sera jamais le domaine des évidences. Ni non plus celui des réponses toutes faites ou toutes prêtes d'avance. Les réponses, il faut les chercher laborieusement, progressivement, à partir de questions franches (« Que dois-je faire, ici et maintenant? ») et en se mettant à l'écoute de sa conscience.

3.4 La démarche pédagogique

Quant à la démarche pédagogique, elle s'effectue en trois étapes bien connues : l'étape de la préparation, celle de l'exécution et celle de l'intégration des apprentissages.

Le tableau de la page suivante décrit le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi que celui de l'élève à chacune des trois étapes de la démarche.

¹⁵ Le développement socioaffectif des jeunes du secondaire se caractérise, entre autres choses, par les éléments suivants : une quête d'identité personnelle et le besoin d'affirmation de cette identité; l'éloignement des figures parentales avec lesquelles il y a eu identification, au cours de l'enfance; le désir de vivre des expériences, sans être prêts généralement à poser des gestes d'engagement; le peu d'intérêt pour les institutions sociales.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Rôle de l'enseignant	ÉTAPES de la démarche pédagogique	Rôle de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> S invite l'élève à se rappeler les apprentissages passés; S recueille des données sur ce que l'élève sait et pense de la réalité à l'étude; S présente l'objectif poursuivi; S motive l'élève par rapport à l'apprentissage; S guide l'élève dans la collecte, l'exploration et l'organisation de l'information liées à la réalité étudiée; S voit à la définition du vocabulaire et des concepts pertinents; S fait la synthèse des données recueillies. 	P R É P A R A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> S se rappelle les apprentissages passés; S s'approprié les objectifs proposés, anticipe le profit qu'il en retirera; S formule ses questions, réactions, hésitations; S explore son propre vécu et son propre savoir; S s'ouvre aux expériences et aux connaissances des autres; S se met en contact avec le savoir humain; S organise les données obtenues; S résume, synthétise l'information recueillie.
<ul style="list-style-type: none"> S dégage les principales questions posées à la conscience humaine et chrétienne, au sujet de la réalité à l'étude; S guide l'élève dans son analyse critique de la réalité étudiée, en se servant des critères issus de la sagesse humaine, de la parole de Dieu et de l'enseignement de l'Église; S favorise l'exercice autonome du discernement chrétien en proposant des activités d'intégration. 	E X É C U T I O N	<ul style="list-style-type: none"> S reconnaît la diversité des questions qui se posent; S en choisit une ou deux sujettes à discernement; S choisit et examine des critères de discernement, sur les plans humain et chrétien, en vue du traitement et de l'évaluation des questions retenues; S applique ces critères à diverses situations et porte un jugement de discernement; S pratique son sens du discernement, de manière de plus en plus autonome, à partir de situations de vie diversifiées et nouvelles; S prend conscience de ses capacités à discerner et des possibilités de réinvestir dans une autre situation d'apprentissage.
<ul style="list-style-type: none"> S invite l'élève à réévaluer ses façons de penser et d'agir en rapport avec la réalité étudiée; S permet à l'élève d'entrer en lui-même et de se mettre à l'écoute des appels ressentis; S offre l'opportunité à l'élève de faire un bilan personnel en vue de son agir. 	I N T É G R A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> S accepte de relier les apprentissages faits à sa vie personnelle et de se poser la question : « Qu'est-ce que ça change pour moi? »; S détermine les changements qui ont pu s'opérer en lui, depuis le début de ses apprentissages; S se met à l'écoute d'appels qu'il pourrait ressentir en lui-même; S fait un bilan personnel en se posant la question : « Qu'est-ce que je me sens capable de vivre, en ce qui concerne le sujet traité? »

DESCRIPTION DU PROGRAMME

1 LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

La **compétence générale** visée par ce programme s'énonce de la façon indiquée ci-dessous.

Apprendre à développer son sens moral en recourant aux meilleures sources de la sagesse humaine et religieuse et de la sagesse chrétienne en particulier.

– *Apprendre à développer son sens moral.*

Le sens moral dont il est question ici se veut une notion englobante, qui touche à l'ensemble des dimensions de la vie morale. Plus particulièrement, il renvoie au discernement moral ou au jugement moral de l'élève qu'il s'agit de lui faire développer en priorité. Cet apprentissage au discernement, qui sera d'ailleurs poursuivi dans le programme d'enseignement moral et religieux de 5^e secondaire, portera ici sur des réalités mettant en jeu les grandes valeurs fondamentales que sont la liberté, l'amour, la justice, le respect de la vie, etc. Dans ce contexte, on soumettra à l'analyse des élèves un certain nombre de situations concrètes qui posent problème sur le plan moral et sur lesquelles s'exercera le discernement chrétien.

– *En recourant aux meilleures sources de la sagesse humaine et religieuse et de la sagesse chrétienne en particulier.*

Pour exercer son discernement, l'élève utilisera avant tout le référentiel chrétien, mais de façon non exclusive, c'est-à-dire en tenant compte du caractère pluraliste de la société actuelle et en recourant aux richesses d'autres traditions religieuses et de la sagesse humaine. C'est à l'intérieur de chacun des volets qu'on trouvera ces critères susceptibles d'être utilisés par les élèves et qui correspondent, globalement, aux grands acquis moraux de la civilisation occidentale, notamment, de la tradition judéo-chrétienne et des autres traditions religieuses.

Les **compétences particulières visées par ce programme**, quant à elles, sont des sous-ensembles de la compétence générale. Propres à chaque thème, elles permettent d'étendre la compétence générale à divers champs d'étude. Elles sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Volet	Compétence particulière
Introduction	Être capable d'expliquer la pertinence d'une réflexion morale dans le cours d'enseignement moral et religieux catholique de 4 ^e secondaire.
Valeurs et conscience morale	Être capable de poser un jugement moral pondéré sur différentes situations de vie.
Liberté et responsabilité	Être capable d'apprécier différentes manières de vivre la liberté, au regard de critères reconnus par la foi chrétienne.
Amour et sexualité	Être capable d'analyser, en recourant notamment à des critères d'inspiration chrétienne, différentes manières de vivre l'amour et la sexualité.
Justice et respect	<p>Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter <i>la vie humaine</i>, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.</p> <p>Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter <i>la personne humaine</i>, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.</p> <p>Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières d'utiliser <i>l'argent et les biens matériels</i> en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.</p>
Conclusion	Être capable de décoder des symboles du livre de l'Apocalypse, pour retrouver le message d'espérance inscrit dans la victoire annoncée du bien sur le mal.

2 LA STRUCTURE ET LE CONTENU DU PROGRAMME

Le programme comporte quatre volets thématiques encadrés par un volet Introduction et un volet Conclusion. Ces quatre volets sont : *Valeurs et conscience morale, Liberté et responsabilité, Amour et sexualité, Justice et respect.*

Les trois derniers volets thématiques sont présentés suivant une séquence qui n'a rien d'obligatoire. Selon le contexte et les besoins décelés, les enseignantes et les enseignants peuvent déterminer l'ordre dans lequel ils les aborderont au cours de l'année scolaire. Par ailleurs, en raison de son caractère plus général et préparatoire au reste du programme, le volet Valeurs et conscience morale devra être traité au début de l'année scolaire, immédiatement après le volet Introduction.

Par ailleurs, certains enseignants ou enseignantes, jugeant que la morale chrétienne est fondamentalement une morale de liberté et de responsabilité, pourraient vouloir traiter ensemble les deux premiers volets thématiques (Valeurs et conscience morale et Liberté et responsabilité) et les intégrer l'un à l'autre. Cette façon de voir, très défendable du point de vue théologique, n'est pas à exclure. D'un point de vue pédagogique, cependant, il paraît plus simple de traiter ces deux volets séparément.

On pourra observer également que le dernier volet, Justice et respect, contient trois sous-thèmes : le respect de la vie humaine, le respect de la dignité humaine et l'usage des biens matériels et de l'argent. Deux de ces trois sous-thèmes devront être traités. La réflexion sur la justice sociale s'imposera d'elle-même surtout dans le contexte où la question de la pauvreté ne serait pas abordée en 5^e secondaire. Étant donné la densité de ce quatrième volet, on lui accordera 30% du temps alloué, comparativement à 20% pour les autres.

Quant au volet Conclusion, celui-ci demeure facultatif pour deux raisons principales : la densité de ce programme d'études est telle que le temps risque de manquer pour apporter une conclusion aussi complexe; de plus, le recours au livre de l'Apocalypse n'est pas chose facile. Il suppose, de la part des enseignantes et des enseignants, une bonne culture théologique et beaucoup de prudence dans le traitement du sujet pour ne pas confondre le message apocalyptique avec certaines formes d'ésotérisme. Par ailleurs, le volet Conclusion peut se révéler un beau défi à relever pour celles et ceux qui se sentent prêts.

Dans la description qui suit, chaque volet du programme est défini par quatre éléments essentiels qui constituent, en quelque sorte, l'ossature du programme :

- **la situation**, montrant en quoi l'élève de 4^e secondaire est visé par le sujet abordé;
- l'énoncé de la **compétence particulière**, permettant de décrire les différentes facettes de l'objectif visé;
- les **éléments de contenu** distribués en trois catégories : les connaissances, les habiletés et les attitudes;

- un **tableau synthèse** qui, en plus de reprendre les principaux points évoqués plus haut, intègre les objets d'évaluation retenus pour vérifier l'acquisition de la compétence.

VOLET INTRODUCTION

Depuis qu'ils sont apparus sur la terre,

les hommes se sont donné à eux-mêmes
un regard ému sur l'univers — l'ART,

un regard lucide sur les processus
à l'oeuvre dans l'univers — la SCIENCE,

un regard exigeant sur eux-mêmes — l'ÉTHIQUE.

JACQUARD, Albert. *Voici le temps du monde fini*,
Seuil, Paris, 1991, p. 101.

Durée approximative: deux heures

LA SITUATION

Ce volet d'introduction a pour visée de lancer l'année scolaire, de préparer les élèves à entrer dans l'esprit du programme d'études et de s'en approprier les objectifs.

La nécessité d'un tel volet s'impose. Les élèves, en effet, expriment souvent une certaine surprise en apprenant qu'il peut être question de morale dans les cours d'enseignement moral et religieux catholique, alors qu'il existe, en parallèle, un cours d'enseignement moral qu'ils auraient pu choisir. Cette surprise est révélatrice des difficultés qu'éprouvent les élèves en ce qui concerne la morale. Difficultés sur le plan du vocabulaire, difficultés sur le plan de la perception de la morale, difficultés sur le plan de la nature et du rôle de la morale, difficultés enfin sur le plan des liens étroits qui existent entre morale et religion, entre morale et foi chrétiennes.

Ces difficultés ne sont pas propres à la jeunesse. Le monde des adultes ne se sent pas nécessairement confortable avec l'idée de morale. Pour lui, le mot « morale » évoque tout un passé, dominé par la présence envahissante d'un discours plutôt sombre sur les différents aspects de l'existence. Un discours porté à souligner davantage le mal que le bien, la mort et le péché plutôt que la vie et la grâce, l'enfer plutôt que le ciel. Dans l'ensemble de la société québécoise, la perception qu'on se fait encore de la morale demeure négative. Il ne faut donc pas se surprendre que les jeunes fassent écho à de telles perceptions.

Dans ce contexte, il apparaît important, au tout début de l'année scolaire, d'apporter les éclaircissements nécessaires pour que les élèves comprennent la portée de ce programme d'études et s'y engagent positivement et résolument, en mettant de côté certains préjugés ou ressentiments qui peuvent être compréhensibles, par ailleurs.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

La compétence particulière à acquérir par l'élève dans ce volet d'introduction s'énonce comme suit :

**Être capable d'expliquer la pertinence d'une réflexion morale
dans le cours d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire.**

L'acquisition d'une telle compétence pourra se vérifier à partir des deux indicateurs suivants : que l'élève soit capable, d'abord, de clarifier certains mots de vocabulaire et certaines notions propres à la morale; ensuite et surtout, qu'il puisse rendre compte des raisons qui justifient une approche morale dans le présent programme d'études.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

Vocabulaire à préciser

- L'adjectif « moral » signifie « conforme à la morale ».
- L'adjectif « immoral » signifie « contraire à la morale ».
- L'adjectif « amoral » signifie « neutre, sur le plan de la morale ».

La morale dont il est question ici ne doit pas être confondue avec « le moral » qui désigne « l'ensemble des dispositions intérieures d'un individu ». C'est à cette dernière définition qu'on renvoie dans les expressions suivantes : « avoir un bon moral » ou « le physique influe sur le moral ».

Définition de la morale ¹⁶

La morale est la science humaine qui cherche ce qui convient et ce qui ne convient pas au développement et à l'épanouissement de la personne humaine. Et parce que l'être humain est foncièrement un être de relations, un être social, il faut ajouter que la morale cherche également ce qui convient ou ne convient pas à la collectivité humaine, en déterminant les conditions d'une vie communautaire harmonieuse.

La morale peut être encore définie comme l'ensemble des éléments auxquels on fait référence pour déterminer ce qui est bien ou mal, au regard de l'accomplissement de la personne et de la collectivité humaine; ou l'ensemble des points de repère qui guident un individu ou une société dans sa quête de réalisation personnelle ou collective.

But de la morale

Le but de la morale consiste à permettre l'accomplissement ou la pleine réalisation de l'être humain (ou d'une communauté humaine) selon toutes ses dimensions, parmi lesquelles :

- la dimension *être en devenir*. La personne est un être en devenir, c'est-à-dire un être appelé à se construire lui-même et à se dépasser. Elle est un être en projet, appelé à déterminer lui-même les voies de son devenir. Elle est un être libre et créateur qui a besoin, pour grandir et se réaliser, de s'investir dans un travail, de produire une oeuvre quelconque.
- la dimension *être dans le monde*. La personne humaine n'est pas une chose au milieu des choses, ni un esprit pur et désincarné, ni non plus un esprit déchu, enfermé dans une matière dont il serait prisonnier. La personne humaine est, tout à la fois, corps, coeur et esprit, formant un tout indivisible. Tout au long de sa vie, elle entretient des liens serrés entre son environnement et l'univers, elle fait corps avec eux. Elle a besoin de la matière pour libérer les possibilités spirituelles qui sont en elle. L'accomplissement de la personne passe donc par l'épanouissement le plus complet possible, sur les plans corporel, affectif et intellectuel;
- la dimension *être avec les autres*. La personne humaine n'est pas une intériorité ou une subjectivité close sur elle-même enfermée dans ses représentations intérieures. Elle peut, par le regard, le geste, la parole, les actes, entrer en communication avec les autres. C'est par la communication et la communion avec l'autre que la personne se construit elle-même et se réalise. L'accomplissement de la personne passe aussi par l'épanouissement de cette dimension sociale de la personne.

¹⁶ Faut-il distinguer la morale de l'éthique? L'étymologie de ces deux mots renvoyant à peu près aux mêmes réalités, on peut considérer ces mots comme des synonymes, pour les besoins de ce programme d'études.

Parce qu'elle vise l'épanouissement de la personne, la morale ne peut être dissociée du bonheur humain. En plus de proposer des points de repère à la conduite humaine, la morale peut être vue comme le chemin d'accomplissement menant au bonheur, lequel résulte de l'atteinte du bien.¹⁷

Or, dans leur recherche du bien et du bonheur, les humains se montrent parfois bien fragiles et chancelants. Alors que les uns croient trouver le bonheur dans l'argent, les possessions matérielles, le divertissement, d'autres le cherchent du côté de la réussite professionnelle et sociale ou bien investissent dans l'engagement amoureux, dans la réalisation d'une vie de couple, d'une vie familiale. Tous ces chemins empruntés ne se révèlent pas faciles à parcourir. Ils obligent à faire des choix, à prendre des décisions, à assumer des responsabilités. Ils mènent à destination ou ils aboutissent dans des culs-de-sac ou des impasses. Les désillusions et les échecs alors vécus, aux conséquences parfois désastreuses sur le plan de l'estime de soi et des relations interpersonnelles, peuvent conduire au découragement. Ils peuvent être aussi l'occasion de vivre des expériences constructives, au niveau d'une reprise en mains personnelle, du pardon et de la réconciliation qui débouchent éventuellement sur des recommencements prometteurs.

C'est ainsi qu'en présentant les véritables biens à poursuivre, la morale précise pour les humains à la fois le chemin à emprunter et les écueils à éviter pour accéder au bonheur. Quand elle est d'inspiration chrétienne, la morale assure en plus un horizon d'espérance qui permet un optimisme de fond quant à l'issue finale de l'aventure humaine.

Raisons justifiant l'approche morale du présent programme d'études

– LA MORALE EST OMNIPRÉSENTE DANS LA VIE DES GENS ET DES COLLECTIVITÉS

À cet égard, on peut faire ressortir, par exemple, que chaque personne, quotidiennement et souvent inconsciemment, porte une foule de jugements moraux (« c'est cool », « c'est super », « c'est con », etc.). Ces jugements font référence à des valeurs, à des normes, à des codes de conduite, à des idéaux qui sont à la base de ce qu'on appelle la morale ou, plus précisément, un système moral. On peut encore amener l'élève à percevoir qu'il évolue dans un système moral complexe, à mesurer la diversité des influences morales qu'il subit, parfois sans même s'en rendre compte. On peut aussi expliquer que toutes les civilisations se sont donné des cadres moraux et que l'absence d'un consensus social minimal sur ce qui est moralement acceptable et inacceptable entraîne inévitablement des situations déshumanisantes.

¹⁷ «(La morale authentique...) s'élabore à l'écoute de la nature humaine et les règles de conduite qu'elle formule et propose ne font que monnayer les aspirations de l'être humain en quête de son bien, de la perfection de son bien et, conséquemment, de son bonheur.»

BLAIS Martin, *Une morale de la responsabilité*, éditions Fides, Montréal, 1991, p. 38.

– IL IMPORTE DE DÉVELOPPER UNE FORCE MORALE DANS SA VIE PERSONNELLE

Sur ce point, il y a lieu de faire valoir auprès des jeunes qu'on ne peut rien attendre de bon de la faiblesse, de l'inaction et de l'inertie. Il leur revient de cultiver la force morale nécessaire pour éviter les pièges de la paresse, de la facilité, de la superficialité, de la versatilité qui mènent à une vie médiocre et insignifiante. L'acquisition de cette force morale suppose chez les jeunes l'aptitude à canaliser leurs désirs dans le sens de leur épanouissement personnel. Ainsi, «il importe de les aider à rechercher une saine articulation entre leurs désirs et les interdits rencontrés. Le conflit entre désirs et interdits ne doit mener ni au refoulement des désirs ni à la négation des interdits, mais à un ajustement entre désirs et interdits qui servent vraiment les jeunes et les aident à progresser. Cet ajustement, mobile et toujours à revoir, implique une juste compréhension des interdits et aussi une vérification constante des valeurs qu'ils veulent affirmer par des formulations souvent négatives (“tu ne tueras point”, “tu ne voleras point”). Il exige également qu'on laisse aux jeunes suffisamment d'espace pour déployer leur élan et leurs désirs, suffisamment de liberté pour faire leurs expériences, avec les risques inévitables que cela comporte.»¹⁸

En somme, il y a lieu de faire valoir auprès des jeunes que la réussite d'une vie personnelle ne s'obtient pas de façon magique, mais qu'elle se bâtit à partir de matériaux de qualité : savoir ce que l'on veut, qui on veut devenir, prendre les moyens pour y arriver, y mettre le temps et les efforts nécessaires, se remotiver constamment. Il y a lieu également de faire valoir auprès des jeunes que chacun des actes que l'on fait construit la personne, la définit, l'invente, la rapproche ou l'éloigne des rêves et des objectifs qui sont les siens. À cet égard, le présent programme d'études peut aider à cultiver cette force morale qui permet la réussite de sa vie personnelle.

¹⁸ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. COMITÉ CATHOLIQUE. *Voies et impasses 4, l'éducation morale*, Service général des communications du M.E.Q., Québec, 1980, p.49.

– LA MORALE D’INSPIRATION CHRÉTIENNE APPORTE UNE CONTRIBUTION ORIGINALE

Comme les élèves éprouvent des difficultés à voir les liens entre la morale et la foi religieuse, il serait approprié de leur présenter les caractéristiques propres d’une morale d’inspiration chrétienne comparativement à celles d’une morale d’inspiration humaniste, après avoir montré que ces deux types de morale poursuivent chacun à leur façon l’accomplissement de la personne humaine. Pour ce faire, on pourra s’inspirer du tableau suivant.

Morale d’inspiration humaniste : recherche d’accomplissement de la personne	Morale d’inspiration chrétienne : recherche d’accomplissement de la personne
<ul style="list-style-type: none">– sans références religieuses– se concrétise sur la base de l’effort humain et dans l’ouverture aux autres– se concentre sur l’expérience terrestre– fondée essentiellement sur un ensemble de valeurs, de droits, de règles établis par la raison humaine	<ul style="list-style-type: none">– liée à la dimension religieuse chrétienne– se concrétise sur la base de l’effort humain, avec l’aide de Dieu et dans l’ouverture aux autres– se vit dans l’expérience terrestre et se vit pleinement dans la vie éternelle– fondée essentiellement sur une relation d’amour entre Jésus Christ et l’être humain, en incluant les acquis de la raison humaine.

Les habiletés

L’habileté à mettre en oeuvre, au coeur de cette compétence, est assez simple : elle exige de l’élève qu’il comprenne les raisons évoquées plus haut et les redise en ses propres mots.

Les attitudes

L’attitude à adopter, dans ce volet d’introduction, consiste à accueillir favorablement l’idée de s’engager dans une réflexion morale au cours de l’année scolaire, en acceptant de s’ouvrir à une perception positive de la morale, considérée comme un outil permettant à la personne humaine de se réaliser pleinement et authentiquement.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'expliquer la pertinence d'une réflexion morale dans le cours d'enseignement moral et religieux catholique de 4^e secondaire.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de clarifier certains mots de vocabulaire et certaines notions de base propres à la morale;
- de rendre compte des raisons qui justifient une approche morale dans le présent programme d'études.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Sentiments, opinions, questions suscités par la morale.
- Vocabulaire à préciser : les adjectifs « moral », « amoral », « immoral »; l'expression « le moral ».
- Définition et but de la morale.

LES SAVOIR-FAIRE

- Problème : Pourquoi faire de la morale en enseignement moral et religieux catholique, alors qu'il existe un cours d'enseignement moral?
- Raisons :
 - * en raison du caractère omniprésent de la morale dans la vie des gens;
 - * en raison de l'importance de développer la force morale dans sa vie personnelle;
 - * en raison de l'originalité de la morale d'inspiration chrétienne.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Accueillir favorablement l'idée de s'engager dans une réflexion morale au cours de l'année scolaire, en acceptant de se donner une perception positive de la morale.

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- des adjectifs « moral », « amoral », « immoral »; de l'expression « le moral »;
- de la définition et du but de la morale.

HABILETÉ

- à dire dans ses mots les raisons qui justifient l'orientation de ce programme d'études.

ATTITUDES :

- accepter l'idée que la morale peut contribuer à la réalisation de la personne;
- se montrer prêt à s'engager sérieusement et positivement dans ce cours.

VOLET 1

VALEURS et CONSCIENCE MORALE

Durée approximative : dix heures

LA SITUATION

La société dans laquelle évoluent les jeunes d'aujourd'hui n'est pas sans ambiguïtés sur le plan moral. D'une part, on assiste à de belles manifestations de solidarité et d'entraide mutuelle à l'occasion de catastrophes naturelles, à des prises de conscience morale exemplaires autour des droits humains, de l'environnement, du racisme et du sexisme et de la paix. Dans divers milieux, on se dote de codes d'éthique et de déontologie. D'autre part, les disparités socio-économiques continuent de s'aggraver, les familles éclatées se multiplient, les abus sexuels prennent des proportions démesurées, les scandales politiques et la désinformation n'ont de cesse.

En outre, les nombreux changements qui ont cours dans la société entraînent l'émergence de nouveaux questionnements éthiques. « Les progrès de la science et de la technique, l'ouverture des sociétés, la transformation des liens sociaux et familiaux, la préoccupation de la qualité de la vie sur la planète ou encore la prise de conscience des formes diverses de violence posent des questions, forcent à réfléchir sur les valeurs en cause et interpellent les personnes et les groupes au coeur de leur action quotidienne [...]. Le milieu scolaire lui-même n'est pas à l'abri [...]. Les transformations qui s'y effectuent, par exemple, autour de l'éducation scientifique, de la pluralité ou des relations entre jeunes et adultes rappellent aussi aux milieux éducatifs la nécessité de s'interroger sur le monde des valeurs qu'on entend aujourd'hui poursuivre et, en conséquence, sur les actions qu'on souhaite réaliser¹⁹. »

Le caractère ambivalent de la société sur le plan de la pratique morale, de même que l'émergence de nouveaux questionnements d'ordre moral ne sont pas sans conséquences sur l'ensemble des citoyens et des citoyennes. Entre autres choses, il entraîne la confusion et le relativisme moral. Les jeunes, en particulier, qui sont à la recherche de modèles, de certitudes, d'idéaux et de causes à servir ressentent un vide qu'ils cherchent à combler. Sans nécessairement le dire explicitement, ils éprouvent le besoin de voir clair sur le bien et le mal, le vrai et le faux, l'important et l'accessoire, ce qui accomplit et ce qui détruit l'humain. Amenés de plus en plus souvent à faire eux-mêmes des choix moraux, ils sont à la recherche de points de repère stables, qui les aident à porter des jugements pondérés.

S'il est vrai qu'une personne moralement éduquée, « c'est une personne qui voit les problèmes moraux que pose la vie réelle, qui est équipée pour les résoudre et capable de mettre en pratique la solution trouvée²⁰ », ce premier volet du programme d'études apportera certes une contribution importante à cet égard, en proposant aux jeunes un ensemble de valeurs fondamentales qui les inspirent, en leur fournissant un guide d'analyse morale à utiliser dans des situations de vie complexes et en leur apprenant à recourir à leur conscience morale.

¹⁹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1989-1990*, p. 9.

²⁰ BLAIS, Martin. *Une morale de la responsabilité*, éditions Fides, Montréal, 1991, p. 226.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

La compétence particulière de ce volet s'énonce comme suit :

**Être capable de porter un jugement moral pondéré
sur différentes situations de vie.**

- *Porter un jugement moral.* Le jugement moral à porter consiste dans une prise de décision, spéculative ou pratique. Puisque la morale a pour but de permettre l'épanouissement de la personne humaine ou de la collectivité humaine, cette prise de décision doit favoriser le bien de la personne humaine ou de la société. Elle appelle nécessairement un exercice de discernement visant à dégager les enjeux moraux inscrits dans telle ou telle situation de vie, c'est-à-dire à déterminer ce qu'il y a à gagner et à perdre sur le plan de l'accomplissement de la personne.
- *Pondéré.* Les situations de vie étant souvent complexes et délicates, le jugement moral ne peut pas toujours être simple et agréable à porter. Il doit tenir compte des valeurs en jeu, des lois en vigueur, des circonstances particulières dans lesquelles se retrouve l'individu ou la société. Un jugement moral qui prend en considération ces divers éléments peut être dit « pondéré », même si parfois il doit aboutir au choix du moindre mal.
- *Sur différentes situations de vie.* Les situations de vie retenues doivent présenter un caractère moral. On pourra recourir tout particulièrement au *dilemme moral*, qui consiste dans « une courte histoire contenant un personnage central ayant à faire un choix de conduite pour résoudre un problème moral. Cette histoire se termine toujours sur la question morale : Que devrait faire le personnage? Les élèves sont alors invités à répondre de manière interactive, en exprimant des jugements moraux sur la conduite que le personnage devrait adopter²¹. »

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des deux indicateurs suivants : que l'élève soit capable de distinguer trois dimensions importantes de la morale et d'utiliser de façon appropriée une méthode d'analyse facilitant l'exercice du discernement moral.

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES. ENSEIGNEMENT MORAL. *Le dilemme moral. Ensemble-ressource. Perfectionnement du personnel enseignant*, 1992, p. 11.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

LES DIMENSIONS DE LA MORALE

En tant que réflexion systématique sur l'agir humain, la morale peut se comprendre à trois niveaux différents ou selon trois dimensions :

- la dimension UNIVERSELLE : celle des valeurs fondamentales, des préceptes premiers, des droits de la personne;
- la dimension NORMATIVE : celle des lois, des règlements, des normes qui régissent une société;
- la dimension SINGULIÈRE : celle de la conscience personnelle qui a toujours à découvrir, dans telle situation concrète donnée, ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter.

1 LA DIMENSION UNIVERSELLE : LES VALEURS FONDAMENTALES, LES DROITS DE LA PERSONNE, LES PRÉCEPTES PREMIERS

Les valeurs fondamentales

Une valeur, c'est « ce qui est important pour un individu ou une société », ou bien « ce qui vaut la peine d'être désiré, préféré », ou encore « ce qui vaut la peine qu'on lui sacrifie du temps, des efforts, sa propre personne²² ».

Toutes les valeurs ne sont pas d'égale importance. Il y en a qui sont considérées comme *fondamentales*, à poursuivre comme des fins parce que constitutives de l'être humain dans sa dignité propre. Par exemple, celles qui ont été édictées par la Révolution française de 1789 (liberté – égalité – fraternité), celles qui fondent la Déclaration universelle des droits de l'homme (liberté – justice – paix), d'autres qu'on trouve dans l'ensemble des religions, comme « aimer son prochain comme soi-même » (judaïsme et christianisme) et la compassion (bouddhisme).

Dans la religion chrétienne, des valeurs sont également reconnues comme fondamentales : l'amour-charité, par exemple, de même que celles qui sont indiquées dans les Béatitudes. On a déjà signalé qu'il ne s'agit pas de mettre de l'avant des valeurs chrétiennes particulières. L'orientation prise va plutôt dans le sens suivant : présenter une manière propre à la foi chrétienne (comme il existe une manière propre à la foi musulmane, hindoue ou bouddhiste) de concevoir et de vivre des valeurs humaines qui sont les mêmes pour tous et toutes.

²² Olivier REBOUL. *Les valeurs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1992, p. 43.

Les valeurs *fondamentales* doivent être distinguées des valeurs *instrumentales*, qui sont des moyens pour arriver aux valeurs fondamentales. L'argent, le progrès économique, la science et la technique, un système d'éducation, un mode de gouvernement politique, etc. sont des valeurs instrumentales. Les valeurs dont il est question à l'intérieur de la dimension universelle de la morale sont évidemment les valeurs fondamentales et non les valeurs instrumentales.

Les droits de la personne

Dans sa recherche de ce qui permet à la personne de s'accomplir, l'humanité reconnaît certains biens comme étant tellement importants qu'ils doivent nécessairement être poursuivis. Ces biens sont les valeurs humaines fondamentales. Et parce que ces biens ou valeurs sont dus à chaque membre de la famille humaine, ils ont été traduits plus concrètement en droits de la personne et regroupés notamment dans les diverses chartes des droits et libertés de la personne. Ces chartes demeurent une référence importante pour la conscience morale des individus et des sociétés. Cependant, elles comportent aussi leurs limites, par le fait qu'elles ne touchent pas nécessairement à toutes les valeurs humaines fondamentales et qu'elles se font souvent discrètes sur les droits collectifs, sur les devoirs et responsabilités qui constituent la contrepartie des droits et libertés.

QUELQUES VALEURS HUMAINES FONDAMENTALES ET DROITS QUI EN DÉCOULENT

« Considérant que le respect de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables est le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde, [...] l'Assemblée générale proclame la présente déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre [...]. »

(Préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme)

DROITS	VALEURS
<ul style="list-style-type: none"> - Tout individu a droit à la vie (art. 3) - Droit à la vie privée (art. 12) - Droit de se marier et de fonder une famille (art. 16) 	<p>VIE en général, privée, conjugale, familiale</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Tous les individus naissent libres (art. 1) - Chacun peut se prévaloir [...] de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration (art. 2) - Tout individu a droit à la liberté (art. 3) - Toute personne a droit de circuler librement (art. 13) - Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 18) - Toute personne a droit à la liberté d'opinion et d'expression (art. 19) - Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques (art. 20) 	<p>LIBERTÉ</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude (art. 4) - Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou des traitements cruels, inhumains ou dégradants (art. 5) - Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile (art. 14) - Tout individu a droit à une nationalité (art. 15) - Toute personne a droit à la sécurité sociale (art. 22) 	<p>PAIX ET SÉCURITÉ (corporelle ou sociale)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits (art.1) - Tous sont égaux devant la loi (art. 7) - Toute personne a droit au travail (art. 23) - Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant (art. 25) - Toute personne a droit à l'éducation (art. 26) 	<p>JUSTICE ET ÉGALITÉ</p>

Les préceptes premiers

Les préceptes premiers sont des formules exprimant une règle morale universellement reconnue comme essentielle à un agir vraiment orienté vers le bien. Parmi ceux-ci, on note la fameuse règle d'or dont témoignent plusieurs traditions philosophiques et religieuses : « **Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse.** » Également, la maxime « **On reconnaît un arbre à ses fruits.** » Certaines prescriptions du **Décatalogue** s'apparentent aussi à des préceptes premiers.

LA RÈGLE D'OR

Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse.

Cette règle d'or, que Jésus a reprise sous une forme positive (« **Ainsi, tout ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites-le vous-mêmes pour eux : c'est la Loi et les Prophètes.** » – Matthieu 7, 12) et dans une autre formule célèbre (« **Tu aimeras ton prochain comme toi-même** » – Marc 12, 31), est d'ailleurs attestée dans plusieurs autres cultures philosophiques et religieuses²³.

<p>Aucun de vous n'aura vraiment la foi, s'il ne désire pour son prochain ce qu'il désire pour lui-même.</p> <p>– tradition islamique</p>	<p>Sois pour tes parents ce que tu souhaiterais que tes propres enfants soient pour toi.</p> <p>– Isocrate, philosophe grec</p> <p>Vis avec ton inférieur comme tu voudrais que ton supérieur vécût avec toi.</p> <p>– Sénèque, philosophe latin</p>
<p>Qu'il ne fasse à personne d'autre ce qu'il ne veut pas éprouver lui-même en retour. Voilà le tout de la justice, le reste est laissé à l'inclination de chacun. Dans le refus ou le don, dans la joie ou la souffrance, le bonheur ou le malheur, chacun trouve la Règle de conduite en se plaçant lui-même à la place de l'autre.</p> <p>– tradition bouddhique</p>	<p>Tseu-Koung posa la question suivante : Y-a-t-il un mot dans la langue que l'on puisse se borner à pratiquer seul jusqu'à la fin de l'existence? Le philosophe dit : il y a le mot « Chou », dont le sens est : ce qu'on ne désire pas qui nous soit fait, il ne faut pas le faire aux autres.</p> <p>– Confucius, 551 av. J.-C.</p>

²³ Olivier DU ROY. *La réciprocité*, EPI, Paris, 1970, p. 32-35.

ON RECONNAÎT UN ARBRE À SES FRUITS

Supposez qu'un arbre soit bon, son fruit sera bon; supposez-le malade, son fruit sera malade; c'est au fruit qu'on reconnaît l'arbre.

– Matthieu 12, 33

Cueille-t-on des raisins sur un buisson d'épines ou des figues sur des chardons? Ainsi tout bon arbre produit de bons fruits, mais l'arbre malade produit de mauvais fruits. Un bon arbre ne peut pas porter de mauvais fruits, ni un arbre malade porter de bons fruits.

– Matthieu 7, 16-18

De la même façon qu'on reconnaît un arbre à ses fruits, on peut reconnaître la qualité morale d'une action, d'un comportement, à partir des effets produits, des conséquences qui s'ensuivent.

LE DÉCALOGUE

Les dix commandements de Dieu de la tradition judéo-chrétienne (voir : Exode 20, 1-17; Deutéronome 5, 1-21) ou Décalogue sont aussi un code de sagesse fondamentale ordonné pour l'accomplissement de l'individu et de la collectivité. Si l'on fait exception des trois premiers, les autres commandements de Dieu expriment des exigences morales dont la valeur paraît universelle. On trouve quelque chose d'équivalent dans la tradition bouddhiste, soit les Cinq Préceptes (*Panca-Sîla*) qui s'énoncent ainsi : s'abstenir de détruire la vie, de voler, d'entretenir des relations sexuelles illicites, de mentir, de consommer des boissons enivrantes.

Les dix commandements de Dieu sont énoncés ci-dessous.

1	Tu n'auras pas d'autres dieux que moi, Yahvé.
2	Tu ne prononceras pas mon nom à tort et à travers.
3	Observe le jour du Seigneur pour le sanctifier.
4	Respecte ton père et ta mère.
5	Tu ne tueras pas.
6	Tu ne commettras pas d'adultère.
7	Tu ne voleras pas.
8	Tu ne mentiras pas.
9	Tu ne désireras pas la femme ou le mari de ton prochain.
10	Tu ne désireras pas injustement le bien de ton prochain.

2 LA DIMENSION NORMATIVE : LES LOIS

Une loi, c'est une règle obligatoire prescrite par une autorité en place.

Pourquoi des lois?

- Pour assurer le bien commun et aider chacun à dépasser son individualisme.
- Pour protéger les plus faibles dans la société.
- Pour guider l'agir moral et faciliter la mise en oeuvre des gestes concrets.
- **POUR RENDRE PLUS CONCRÈTE LA PRATIQUE DES VALEURS OU DES DROITS.** Une loi trouve, en effet, son sens et sa pertinence dans la mesure où elle traduit concrètement une valeur. Les lois de la circulation, par exemple, se justifient par le fait qu'elles favorisent la sécurité des individus. Quand l'Église catholique prescrit à ses membres différents types de démarches sacramentelles, c'est qu'elle y voit des occasions de se rappeler communautairement l'amour de Dieu manifesté aux humains. Si, par hypothèse, il devenait impossible de repérer une valeur ou un droit humain au coeur d'une loi, celle-ci perdrait toute signification.

3 LA DIMENSION SINGULIÈRE : LA CONSCIENCE

Se distinguant de la conscience psychologique (connaissance qu'un être humain a de sa propre activité physique et, à travers elle, de lui-même comme sujet humain), la conscience morale est la faculté de porter des jugements de valeur morale sur des actes. Ces jugements sont essentiellement pratiques, ils intiment à l'être humain le bien à faire ou le mal à éviter et l'aident à évaluer un acte déjà posé ou à poser.

Première instance de délibération et de jugement, y compris sur soi-même, «la conscience a pour rôle d'élever le regard sur soi, de susciter évaluation et jugement, d'inciter une opération-vérité sur la vie qu'on mène, de ranimer en soi l'aspiration au vrai et au bien, de lier et d'obliger le coeur, l'âme et le geste à une cohérence de sens. »²⁴ C'est par la conscience que la liberté responsable est mise en rapport avec les valeurs et les lois. C'est elle qui intervient quand des valeurs de base s'opposent au coeur d'une situation de vie et deviennent impossibles à vivre simultanément. C'est encore elle qui tranche en faveur du moindre mal dans des situations extrêmes. C'est enfin à la conscience que l'on doit, en bonne partie, la vitalité de nos démocraties, la sauvegarde de la dignité humaine, les actes de résistance posés au nom de la justice.

²⁴ GRAND'MAISON Jacques. *Quand le jugement fout le camp*, Éditions Fides, Montréal, 1999, p. 173

Dans les milieux croyants particulièrement, on décrit souvent la conscience comme une voix intérieure ou une loi intérieure inscrite dans le coeur de l'homme qui dicte les décisions à prendre.

« Au fond de sa conscience, l'homme découvre la présence d'une loi qu'il ne s'est pas donnée lui-même, mais à laquelle il est tenu d'obéir. Cette voix, qui ne cesse de le presser d'aimer et d'accomplir le bien et d'éviter le mal, au moment opportun résonne dans l'intimité de son coeur : fais ceci, fais cela. Car c'est une loi inscrite par Dieu au coeur de l'homme; sa dignité est de lui obéir; et c'est elle qui le jugera. La conscience est le centre le plus secret de l'homme, le sanctuaire où il est seul avec Dieu et où Sa voix se fait entendre.

C'est d'une manière admirable que se découvre à la conscience cette loi qui s'accomplit dans l'amour de Dieu et du prochain. Par fidélité à la conscience, les chrétiens, unis aux autres hommes, doivent chercher ensemble la vérité et la solution juste de tant de problèmes moraux que soulèvent aussi bien la vie privée que la vie sociale. »

(Concile Vatican II. *L'Église dans le monde de ce temps*, n° 16)

La conscience morale exprime finalement la personne humaine en tant que celle-ci juge de façon droite et choisit librement ce qui est bien pour sa propre réalisation.

Différents types de conscience²⁵

– La conscience conformiste

C'est la conscience de celui ou de celle qui se fie exclusivement sur le comportement de la majorité des gens et qui agit finalement à la manière des moutons de Panurge.

« Panurge jeta dans la mer son mouton criant et bêlant. Tous les autres moutons, criant et bêlant avec une même intonation, commencèrent à se jeter et à sauter dans la mer après lui. C'était à qui sauterait le premier après son compagnon. Il n'était pas possible de les en empêcher, car vous savez que c'est le naturel du mouton de toujours suivre le premier, quelque part qu'il aille. »

(Rabelais, *Pantagruel*)

²⁵ À cause de leur référence marquée à des éléments extérieurs à la personne humaine, les deux premières consciences, la conscience conformiste et la conscience légaliste, ne correspondent pas beaucoup à la notion de voix ou de loi intérieure. Cependant, comme elles sont à l'origine de jugements moraux, on peut les classer parmi les différents types de conscience.

Il s'agit d'une conscience « caméléon » qui prend la couleur de ce que pense la majorité des gens. Les expressions types liées à ce genre de conscience ressembleraient à celles-ci : « Tout le monde le fait... je le fais aussi! »; « C'est la coutume »; « C'est la mode ».

– **La conscience légaliste**

C'est la conscience de celui ou de celle qui se fie exclusivement sur les lois d'une société, sur les ordres d'une autorité pour agir, sans trop se poser de questions. Les expressions types liées à ce genre de conscience ressembleraient à celles-ci : « Moi, je fais ce qu'on me dit de faire »; « Si la loi le permet, alors, c'est correct »; « C'est inscrit dans la convention collective »; « Je n'ai fait que suivre les ordres »; « C'est la consigne » (L'homme au réverbère, dans *Le petit prince* de Saint-Exupéry).

– **La conscience individualiste ou narcissique**

C'est la conscience de celui ou de celle qui se fie exclusivement sur sa « logique », sur son jugement, sur ses intuitions personnelles; la conscience de celui ou de celle qui n'en fait qu'à sa tête et qui n'admet aucun apport extérieur. Une expression caractéristique de ce genre de conscience serait : « Je fais ma religion comme je l'entends ». Dans l'échelle taxonomique de Kohlberg, ce type de conscience pourrait être associé au stade 2, caractéristique de la personne centrée sur son ego.

– **La conscience humaniste**

C'est la conscience de celui ou de celle qui veut mener une vie juste et rendre l'humanité bonne et heureuse, en fonction de l'homme tout simplement, sans référence à quelque absolu que ce soit. C'est la conscience de celui ou de celle qui, incapable de dissocier son bonheur personnel de celui de la communauté humaine, s'efforce, à la manière d'un Albert Camus par exemple, de promouvoir une morale collective qui exalte la solidarité humaine devant le mal. Ou qui, à la manière d'un Jean-Paul Sartre, se voit « contraint » par sa liberté à inventer sa propre existence et à se rendre responsable de ses choix devant lui-même et devant les autres.

C'est la conscience de celui ou de celle qui se laisse guider et éclairer, dans ses choix moraux, par un certain idéal de l'homme universel et de la communauté humaine à bâtir. Ce type de conscience relèverait des stades 5 ou 6 dans la taxonomie de Kohlberg.

– La conscience chrétienne

C'est la conscience de celui ou de celle qui, comme l'humaniste, est à l'écoute du meilleur de lui-même ou d'elle-même, en tant qu'être humain, et qui, avec les autres humains, cherche la vérité et la solution juste aux différents problèmes soulevés par la vie sociale et politique.

Ce qui la caractérise, c'est qu'elle se laisse guider aussi par la parole de Dieu et l'enseignement de l'Église. Devant un choix moral difficile à faire, le chrétien ou la chrétienne cherche d'abord à faire loyalement la volonté de Dieu (en l'exprimant dans sa prière), prend en considération l'enseignement de la Bible et celui de l'Église et décide finalement, dans sa conscience ainsi éclairée, ce qu'il faut faire, compte tenu de sa situation particulière : Quelle valeur est la plus importante à respecter? Quel est le moindre mal auquel se résigner, dans les circonstances?

Les habiletés

À l'intérieur de ce volet, les questions suivantes se poseront à l'élève : Comment déterminer ce qui est bien ou mal? Ce qui accomplit ou détruit la personne humaine? Il existe une réponse théorique à ces questions : agir dans le sens de la liberté, de l'égalité, de la fraternité, de la justice, de la paix, ne pas faire aux autres ce qu'on n'aimerait pas qu'il nous soit fait, pratiquer l'amour comme on le recommande dans l'ensemble des religions, respecter les droits de la personne : tout cela est indicatif d'un agir moral bon.

Tout le monde, cependant, reconnaît que les choses ne sont pas si simples, dans la pratique. Combien de fois il arrive, dans la vie de tous les jours, que des valeurs soient en conflit l'une avec l'autre, qu'une loi vienne en contradiction avec des valeurs! Combien de fois il arrive qu'on soit obligé de choisir non pas le bien, mais le moindre mal!

De là l'importance, pour les élèves, d'apprendre à discerner, à porter des jugements moraux pondérés. Ce premier volet veut précisément aider les élèves à faire cet apprentissage essentiel, en leur proposant de recourir à un guide d'analyse morale à l'intérieur duquel ils pourront faire appel à des valeurs fondamentales et recourir à la conscience morale individuelle.

L'habileté à acquérir dans ce volet consiste donc à utiliser de façon appropriée un guide d'analyse morale, selon un modèle qui pourrait s'inspirer de celui qui est présenté ci-dessous.

GUIDE D'ANALYSE MORALE

PREMIÈRE ÉTAPE : De quoi s'agit-il? (bien comprendre la situation)

- Quelle est ma **première réaction** devant cette situation? Quels sentiments ou quelles réflexions suscite-t-elle?
- Quels sont les **éléments essentiels** dont je devrai tenir compte tout au long de mon analyse?
- Quelles sont les **personnes mêlées** à cette situation?
Quelles motivations les animent? Quels intérêts défendent-elles?
- Existe-t-il des **circonstances**, individuelles ou sociales, qui influent sur la situation ou le problème que j'analyse (par exemple, situation extrême, problème complètement nouveau)?
- Comment **la société** réagit-elle devant cette situation ou ce problème (acceptation, préjugés, etc.)?
Est-ce que certaines lois ou certaines réglementations s'appliquent?
- Comment **l'Église** réagit-elle devant cette situation ou ce problème (acceptation, préjugés, etc.)?
Est-ce que certaines lois ou certaines réglementations s'appliquent?

DEUXIÈME ÉTAPE : Quelles sont les valeurs en cause? (détermination des valeurs)

- Quelles sont les **valeurs en présence** dans cette situation?
J'essaie de les nommer de manière précise (par exemple, dans une situation qui traiterait du suicide, plutôt que de nommer seulement la liberté, je précise qu'il s'agit de la liberté de décider de sa vie ou de sa mort).
- Est-ce que ces valeurs s'inscrivent dans l'ensemble des **valeurs proposées par Jésus**?
Respectent-elles les **critères fondamentaux de la morale chrétienne**? Je prends le temps de faire référence à ces critères.
- Sont-elles **en conflit** entre elles ou avec d'autres? De quelle façon?

TROISIÈME ÉTAPE : Quel jugement porter? (prise de position)

- En faisant intervenir ma conscience morale, je réponds aux questions suivantes :
 - * Parmi toutes les valeurs présentes dans cette situation, laquelle semble la plus importante à **privilégier**?
 - * Si j'étais placé dans une telle situation, quelle serait **ma position** à ce moment-ci?
 - * Quelles **conséquences**, à court terme et à long terme, amènerait cette position?

- * Quels sont les **principaux arguments** qui font que cette position est **cohérente** et **défendable sur les plans humain et chrétien**?
 - * Quelle **solution** pourrais-je proposer pour améliorer cette situation ou pour régler ce problème?
- En faisant intervenir d’autres types de conscience morale, je réponds aux mêmes questions que précédemment.
 - À la suite de cette analyse, quelles sont les **questions** et les **incertitudes** qui demeurent? Que pourrais-je faire pour poursuivre **ma réflexion** sur cette situation ou ce problème?

En résumé, pour porter un jugement moral pondéré, il est nécessaire :

1^o d'analyser la situation à partir des facteurs suivants : réactions et sentiments personnels, personnes concernées, circonstances, perceptions de la société et des religions;

2^o de déterminer le type de valeurs en cause et leur fondement;

3^o d'opter pour une solution qui tient compte de la valeur la plus importante à privilégier sur les plans humain et religieux.

Les attitudes

Sur le plan des attitudes à développer, on pourra :

- inviter les élèves, particulièrement en début de parcours, à accepter de « clarifier » leurs valeurs personnelles;
- susciter l’intériorisation des valeurs fondamentales, après avoir encouragé les élèves à laisser place à l’émerveillement devant les grands idéaux qu’on trouve dans la Déclaration des droits de l’homme, en particulier;
- amener une prise de conscience des exigences qui procèdent de l’adhésion à ces mêmes valeurs; dans cette perspective, il est utile de rappeler que, si l’éducateur ou l’éducatrice ont la responsabilité de montrer aux jeunes la route idéale et exigeante du plein développement personnel, ils ont aussi le devoir de tenir compte de la réalité sociale et du cheminement de chacun; autrement dit, il s’agit, dans le contexte socioculturel qui est le nôtre, de prendre les jeunes là où

ils sont, avec leurs sensibilités, leurs perceptions et leurs comportements, pour les amener plus loin;

- souligner l'importance de former et d'éclairer sa conscience morale;
- demander aux élèves d'exprimer leur intérêt à s'approprier la manière propre à la foi chrétienne de concevoir et de pratiquer certaines valeurs fondamentales.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable de porter un jugement moral pondéré sur différentes situations de vie.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de distinguer trois dimensions importantes de la morale;
- d'utiliser une méthode d'analyse facilitant l'exercice du discernement moral.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Valeurs fondamentales, préceptes premiers, droits de la personne comme dimension universelle de la morale.
- Lois, normes vues comme la dimension normative de la morale.
- Conscience individuelle vue comme dimension singulière de la morale.
- Divers types de conscience morale.

LES SAVOIR-FAIRE

- Problèmes : Comment déterminer ce qui permet ou ne permet pas à la personne de s'accomplir?
Comment déterminer ce qui est bien ou mal, au regard de l'accomplissement de la personne?
- Habileté : Utiliser un guide d'analyse morale en trois étapes : comprendre la situation, déterminer les valeurs en jeu et prendre position.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Accepter de faire le point sur ses valeurs personnelles.
- Se questionner sur l'importance de former et d'éclairer sa conscience morale.
- S'interroger sur son intérêt à intégrer la manière chrétienne de vivre les valeurs fondamentales.

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- des trois dimensions de la morale;
- de grandes valeurs reconnues universellement, de certains préceptes humains fondamentaux, de quelques éléments de la Déclaration des droits de la personne et du Décalogue;
- du rôle des lois par rapport aux valeurs;
- de la nature et de divers types de conscience morale individuelle.

HABILETÉ :

- à appliquer de façon appropriée la méthode d'analyse morale apprise en classe.

ATTITUDES :

- Est-ce que l'élève se montre réceptif à l'idée de clarifier ses valeurs et de les remettre en question en fonction des apprentissages faits?
- Est-ce que l'élève se montre ouvert à l'idée de s'interroger sur son référentiel moral?

VOLET 2

LIBERTÉ ET RESPONSABILITÉ

Durée approximative : dix heures

LA SITUATION²⁶

L'adolescence est une période de la vie faite de contrastes et d'ambiguïtés, d'excès et de banalités. Certains jours, les jeunes peuvent se sentir timides ou mélancoliques; parfois, ils se montrent agressifs, les nerfs à fleur de peau. Ils commencent à se questionner sur leur valeur personnelle, leur avenir, le monde et se sentent mal assurés devant tout cela. En d'autres occasions, ils éprouvent un besoin irrésistible de se laisser « éclater », l'envie de vivre des sensations fortes, de « faire à sa tête », de défoncer des barrières, de transgresser les interdits. Faire l'école buissonnière, rentrer aux petites heures du matin, se faire tatouer, trouver son « look » font partie des plaisirs de la jeunesse et procurent une forte impression de liberté.

Si la crise de l'adolescence est reconnue comme une réalité normale dans le parcours d'une vie humaine, elle ne doit pas devenir l'« excuse » pour expliquer toutes les bêtises. Il y a une ligne à tracer entre la révolte adolescente qui est la marque d'une personnalité en quête d'autonomie et en voie d'identification et la délinquance qui se concrétise par des actes de violence : taxage, vandalisme, vol, agression, etc. Il y a une ligne à tracer également entre une conception équilibrée de la liberté et une approche superficielle que, malheureusement, la société actuelle caractérisée par sa grande « permissivité » incite à adopter.

En effet, bon nombre de comportements sociaux d'aujourd'hui s'expliquent par une conception nettement individualiste de la liberté qui, à la limite, devient la liberté des plus forts s'exerçant contre les plus faibles. Quand, par exemple, des atteintes graves à la vie humaine comme l'avortement, l'euthanasie directe, l'aide médicale au suicide sont interprétées par beaucoup comme des expressions légitimes de la liberté individuelle et revendiquées comme des droits humains; quand une société voit une bonne partie de ses membres adultes fonctionner sur la base d'intérêts à défendre plutôt que sur celle de convictions ou de valeurs à traduire dans le concret de la vie; quand on parle avec timidité de la valeur de l'effort, du travail bien fait, de la maîtrise de soi, en donnant plutôt priorité au plaisir, aux solutions et aux gains faciles, tout cela n'est pas sans répercussions sur l'exercice des droits et des libertés dont la contrepartie nécessaire, l'exercice des devoirs et des responsabilités, est trop souvent escamotée. On ne s'étonnera pas, dans un tel contexte, que des jeunes éprouvent des difficultés « à se structurer sur tous les plans, étant abandonnés à eux-mêmes, dans une société qui désavoue les valeurs, les rôles et les attitudes adultes²⁷. »

Plongés dans un tel contexte, les jeunes ont besoin d'entendre un message différent sur la liberté, qui accentue sa dimension essentiellement relationnelle. C'est pourquoi le présent volet cherche d'abord – au plan des savoirs – à communiquer aux jeunes une vision plus complète de la liberté. Il leur fournit aussi l'occasion – sur le plan du savoir-faire – de vérifier et de comprendre que toutes les manières de vivre la liberté ne conduisent pas nécessairement, ni également, à la réalisation de la personne; que certaines d'entre elles vont même à l'encontre d'un réel épanouissement de la

²⁶ Pascale SAUVÉ. « La crise d'adolescence », *Le magazine jeunesse*, printemps 1999, p. 22-23.

²⁷ J. GRAND'MAISON, L. BARONI et J.-M. GAUTHIER. *Le défi des générations*, coll. Cahiers d'études pastorales, n° 15, éditions Fides, Montréal, 1995, p. 89.

personne; qu'elles peuvent être des mirages, des trompe-l'oeil, des illusions de liberté. Finalement, sur le plan des attitudes, les élèves seront invités à prendre conscience que la liberté appelle la responsabilité comme valeur complémentaire et nécessaire, et que l'une ne va pas sans l'autre.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

La compétence particulière inscrite au cœur du présent volet s'énonce comme suit :

**Être capable d'apprécier différentes manières de vivre la liberté,
au regard de critères reconnus par la foi chrétienne.**

- *Apprécier.* Le verbe « apprécier » doit être compris dans le contexte de la compétence générale au discernement poursuivie dans ce programme d'études; il doit être entendu dans le sens d'« évaluer », de « déterminer le prix, la valeur de ». L'essentiel de l'opération est d'amener l'élève à mesurer la qualité morale de telle manière de vivre la liberté, au regard de l'accomplissement de la personne.
- *Au regard de critères reconnus par la foi chrétienne.* Pour discerner, mesurer, apprécier, il faut des points de repère. Ces points de repère ne sont pas uniquement chrétiens. Ils peuvent être empruntés à la sagesse humaine, à celle de diverses traditions religieuses non chrétiennes. Ils sont retenus, en raison de leur compatibilité avec une conception chrétienne de l'accomplissement de la personne et de la collectivité humaine.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. Que l'élève soit capable :

- sur le plan des connaissances, de distinguer divers ordres et diverses significations de la liberté, de comprendre la notion de responsabilité;
- sur le plan du savoir-faire, de dégager les aspects positifs et négatifs de telle manière de vivre la liberté, selon un référentiel qui ne s'oppose pas à une vision chrétienne de l'accomplissement de la personne et de la collectivité humaine;
- sur le plan des savoir-être, d'envisager l'intégration d'attitudes, comme la conquête de sa liberté personnelle, l'acquisition du sens des responsabilités, la compréhension réciproque.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

La liberté

De façon négative, on peut définir la liberté comme l'absence d'entraves, de chaînes. De façon positive, la liberté est la possibilité d'agir. Trois ordres de liberté sont à départager, ici : les ordres physique, moral et chrétien.

1 L'ordre physique regroupe, entre autres choses, les deux types de liberté suivants :

- la liberté d'action – droit d'aller et de venir sur un territoire donné, d'y entrer et d'en sortir sans obstacles et en sécurité;
- la liberté d'association – droit de former des groupes et de tenir des réunions.

À un tel niveau, la liberté peut se définir de la façon suivante : « pouvoir faire ce que je veux, quand je veux, avec qui je veux ». Est libre la personne qui n'est pas placée devant des obstacles d'ordre physique à sa volonté d'agir.

2 L'ordre moral regroupe, entre autres choses, les quatre types de liberté suivants :

- la liberté de pensée ou d'opinion – droit d'avoir ses propres idées, même si elles sont différentes de celles d'un milieu donné;
- la liberté d'expression – droit de formuler et de faire connaître ses idées;
- la liberté de conscience – droit d'avoir ou de ne pas avoir de croyances religieuses;
- la liberté de religion ou de culte – droit de pratiquer la religion de son choix.

À un tel niveau, la liberté peut se définir selon les formules suivantes : « pouvoir être soi-même », « pouvoir faire ce que j'aime », « pouvoir choisir (selon mes goûts, mes valeurs, ce que je suis) ». Est libre moralement la personne qui s'est dégagée des obstacles d'ordre psychologique ou moral qui l'empêchaient d'agir.

3 L'ordre chrétien est celui de la liberté ou du salut apporté par Jésus Christ

Jésus s'est montré souverainement libre par rapport à la loi juive, aux coutumes et aux conventions de son temps. Pour lui qui avait pourtant l'habitude, comme tout bon Juif, de se conformer aux règles généralement observées, rien n'importait davantage que l'amour de Dieu et du prochain qu'il appelait sa Loi nouvelle. De sorte qu'il n'hésitait pas à prendre ses distances devant les prescriptions sociales et religieuses, quand celles-ci entraient en conflit avec les besoins des gens ou quand elles

n'étaient pas pratiquées avec les dispositions intérieures appropriées. C'est dire que la liberté apportée par Jésus est une liberté essentiellement ordonnée à l'amour : elle jaillit de l'amour et débouche sur l'amour.

En conséquence, est libre chrétiennement la personne qui reconnaît à sa liberté une dimension essentiellement relationnelle, la préparant ainsi à l'accueil et au service des autres, à la solidarité. Est libre chrétiennement la personne qui, avec la grâce de Dieu, s'est dégagée des obstacles ou des chaînes que représentent les diverses formes de péché contre l'amour : l'égoïsme, la haine, l'infidélité, l'intolérance, la discrimination, l'exploitation des autres, etc.

À un tel niveau, la liberté peut se définir comme le « pouvoir d'agir selon l'esprit de Jésus », qui est un esprit d'amour.

Liberté et rébellion adolescente

À la période d'adolescence, les jeunes sont animés d'un vif désir d'affirmation de soi et d'indépendance qui se traduit souvent dans des actes de confrontation avec des personnes en situation d'autorité : les parents et les éducateurs scolaires, en bonne partie. Cette période de contestation plus ou moins poussée chez les jeunes est une phase normale dans la construction de leur identité personnelle et doit être accueillie à la fois comme un signe de santé psychologique et l'expression d'une liberté en train de sa bâtir.

Ceci dit, il ne s'agit pas d'excuser tous les gestes posés par les jeunes. Il existera toujours une frontière entre, d'une part, des actes de révolte qui sont des manifestations d'un trop-plein d'énergie mal canalisé ou celle d'une volonté excessive d'affranchissement et, d'autre part, des actes de délinquance. La liberté ou certaines dimensions de la liberté se conjuguent sans doute avec des formes de rébellion caractéristiques de l'âge adolescent, mais non pas avec des actes délinquants.

Par ailleurs, dans ce difficile apprentissage de la liberté, les jeunes doivent percevoir le rôle joué par les contraintes²⁸ de la vie et prendre en compte les conséquences de leurs actes, sur eux-mêmes et sur autrui, ce qui est au coeur de la notion de responsabilité.

La responsabilité

Sur le plan de l'étymologie, le mot *responsabilité* vient du verbe latin *respondere* qui signifie *répondre*. L'être responsable, c'est d'abord l'être libre, l'être qui est maître ou auteur de ses actes. Ensuite, parce qu'il en est maître, il lui arrive d'avoir à en répondre. L'obligation, pour l'être humain, de répondre de ses actes représente, en fait, une conséquence de son être libre.

²⁸ «Contrainte est tenu communément pour être l'ennemi de la liberté. Là où il y a des contraintes, il n'y a pas de liberté, disons-nous spontanément. C'est une grave illusion. Il y a deux sens très différents au mot *contrainte*. D'abord, la volonté d'une autre personne peut contraindre ma volonté, m'obliger à faire quelque chose, parce qu'elle est la plus forte. Dans ce cas, en effet, une contrainte limite la liberté de mon vouloir. Mais, d'autre part, tenir compte des contraintes du terrain pour construire un pont ou une maison, c'est tout simplement prendre appui sur la réalité pour construire un projet libre. Ici, les contraintes sont les alliées de la liberté. Dans un monde où je ne rencontrerais plus de contraintes, je ne pourrais rien réaliser ...librement.»
DESCOULEURS, Bernard. *Repères pour vivre*, Desclée de Brouwer, Paris, 1999, p. 326.

On ne demande pas à l'arbre ou à l'animal d'être responsable : ils n'ont pas de liberté ni de contrôle sur leurs activités. Dans une certaine mesure, le même principe vaut pour le jeune enfant pour la personne déficiente intellectuellement. En revanche, à ceux et à celles qui semblent avoir leur vie bien en main, on confie des responsabilités. Avoir la responsabilité d'un secteur d'activités, d'un comité, c'est s'engager à être l'auteur des événements qui s'y produiront, des actes qui seront faits, et d'en répondre éventuellement.

Alors que la notion de liberté met l'accent sur la dimension individuelle de la personne, celle de responsabilité met en lumière sa dimension sociale et révèle une autre manière d'« approcher » les droits humains.

La personne, sujet de droits et de libertés, n'existe pas dans l'abstrait et ne se réduit pas à sa dimension individuelle. Elle est incarnée dans un milieu donné, insérée dans un tissu social défini, en relation avec d'autres personnes. La personne concrète est toujours membre d'une société, d'une communauté : elle est citoyen.

Or, cette dimension de « citoyenneté » ou sociale de l'être humain peut se vivre d'une double façon au regard des droits humains. De façon *passive* : ce serait le cas, par exemple, si le citoyen ou la citoyenne se contentait de faire valoir ses droits et libertés ou de réclamer de sa collectivité ou de l'État qu'ils les respectent et les protègent. Il existe, cependant, une autre façon de vivre sa « citoyenneté », une façon *active, responsable et adulte*, qui consiste à agir de telle manière que les droits et libertés des autres soient respectés et protégés. Agir en respectant soi-même les libertés d'autrui, agir en dénonçant les situations qui font injure aux droits humains, agir en faisant des gestes qui favorisent l'exercice des libertés des autres.

Considéré de ce dernier point de vue, le plein respect des droits et des libertés de tous les humains constitue un véritable défi lancé à chaque individu, compte tenu de l'environnement fortement marqué par le néo-libéralisme et l'individualisme de nos sociétés occidentales.

Les habiletés

Le problème qui se pose ici peut s'exprimer de la façon suivante : Est-ce que toutes les manières de vivre la liberté sont vraies et valables au regard de l'accomplissement de la personne humaine ou de la collectivité humaine?

Plusieurs situations de vie peuvent être évoquées et soumises à l'évaluation de l'élève. Par exemple, les fugues juvéniles, le décrochage scolaire, l'anarchie, le refus de toute censure (en littérature, au cinéma, dans les médias, dans Internet), la libre entreprise ou la libre concurrence économique, la libre disposition de son corps, de ses biens ou de sa vie, le choix d'une profession ou d'un état de vie, le refus ou la fuite de tout engagement ou de responsabilités, l'adhésion à un groupe criminalisé, l'émancipation des Noirs, celle des femmes, etc..

L'habileté à acquérir dans ce volet est une habileté de discernement. Il s'agit de dégager les forces et les faiblesses d'une manière donnée de vivre la liberté, au regard de certains points de repère ou de critères. Ces critères correspondent aux caractéristiques d'une liberté authentique (ou de personnes vraiment libres). Une liberté authentique, qui va dans le sens de l'accomplissement de la personne et de la collectivité humaine, présente les caractéristiques suivantes : la personne la reconnaît comme étant limitée, elle est toujours à conquérir, elle s'arrête où commence celle de l'autre.

1 LA PERSONNE LA RECONNAÎT COMME ÉTANT LIMITÉE

La liberté de l'être humain, parce qu'elle est précisément le fait d'un être limité, conditionné par un ensemble de contraintes individuelles et collectives (naissance, sexualité, inconscient, hérédité, milieu social, vie en société, mort, etc.) est une liberté qui est limitée. D'ailleurs, toutes les actions humaines ne sont pas nécessairement le fruit d'une pleine liberté en exercice. Il y a des automatismes, des décisions de moindre importance, des attitudes et des comportements intégrés qui dictent la conduite à suivre.

Elle est également limitée par le fait qu'elle se trouve, comme valeur, à côté d'autres valeurs tout aussi importantes : la justice, l'amour, la paix, etc. Très souvent, dans la vie quotidienne, il arrive des conflits de valeurs où justement il est impossible de vivre en même temps la liberté et la justice, par exemple. La liberté de l'être humain n'a donc aucun caractère absolu. Toutes les grandes valeurs sont interdépendantes et complémentaires et se tempèrent les unes les autres.

Pour le croyant chrétien, la personne ne peut se réaliser qu'en respectant l'orientation de son être, créé par Dieu et pour Dieu. Le croyant chrétien ne perçoit pas sa liberté comme un absolu. Le lien étroit qui rattache la liberté humaine à un autre qui est le Créateur ne la détruit pas. Il la nourrit au contraire, comme la feuille rattachée à l'arbre s'en trouve vivante et épanouie. Au contraire de celle qui s'en détache pour se diriger vers la... mort.

« De même que le sarment, s'il ne demeure sur la vigne, ne peut de lui-même produire du fruit, ainsi vous non plus si vous ne demeurez en moi. Je suis la vigne, vous êtes les sarments : celui qui demeure en moi et en qui je demeure, celui-là portera du fruit en abondance car, en dehors de moi, vous ne pouvez rien faire. Si quelqu'un ne demeure pas en moi, il est jeté dehors comme le sarment, il se dessèche, puis on les ramasse, on les jette au feu et ils brûlent. » – Jean 15, 4-6

Chez les musulmans, liberté et responsabilité sont au centre de la nature et de la condition humaines, l'homme constituant une exception dans l'ordre de la création du fait que Dieu l'a doté de cœur et de raison. Cependant, la liberté de l'homme, un être pourtant privilégié au sein de la nature et de l'univers, reste relative en raison des éléments suivants :

- Dieu, dans son absolue liberté, a façonné un être humain spirituellement et moralement faible, voire déficient, mais avec un cœur et une raison, c'est-à-dire avec la liberté et les capacités de se parfaire, en un mot de « se soumettre librement et entièrement à la volonté de Dieu » (sens du mot Islam).

- De plus, une partie du destin de chaque individu a été prédéterminée par le Créateur. Un tel déterminisme (relatif) d'une partie de la destinée humaine ne peut être confondu avec un quelconque fatalisme en raison du libre arbitre et de la volonté. En effet, la foi, les oeuvres méritoires et les efforts en ce sens permettent de façonner grandement le destin de chacun dans l'espérance en l'immensité de la miséricorde divine.
- La troisième limite à la liberté tient à la responsabilité même de l'homme devant ses semblables et la nature. En effet, investi de l'insigne mission d'assurer la représentation de Dieu sur terre, l'être humain a accepté cet honneur divin exclusif de même que la lourde et redoutable responsabilité qui s'y rattache. À l'intérieur d'un tel mandat, l'homme, ce « vicaire de Dieu sur terre », aura à rendre compte de ses rapports avec ses frères humains et de sa gestion de la nature.

Chez les autochtones, en général, on ne peut séparer les deux concepts de liberté et de responsabilité. Lorsque le jeune a quitté le monde de l'enfance, il doit, pendant que les hommes sont à l'extérieur, demeurer sur le territoire et aider les femmes et les aînés. Étant ainsi investi d'un rôle à jouer dans la société, son sens de la liberté est orienté vers le bien commun. Il revient à la famille étendue de lui confier cette part de responsabilité. Cela a des répercussions sur sa formation personnelle, car elle l'entraîne à respecter les autres comme à accroître sa dignité personnelle.

Du côté de la tradition Mohawk, la notion de « ia kwa to we ni io » qui signifie littéralement « libre comme le vent et comme les animaux », désigne la liberté de suivre les dispositions du Grand Beau inscrites dans la nature. Pour les Mohawks traditionnels, la liberté ne consiste pas seulement dans le pouvoir de choisir la destinée que l'on désire, mais aussi dans l'acceptation de son lot et de sa place dans l'univers, dans l'acceptation du rythme de la vie. Elle ne consiste pas seulement dans le pouvoir, par exemple, de choisir les chefs que l'on veut, mais aussi d'accepter ceux que la nature donne par l'entremise de la sagesse des mères de clan, des gardiens de la foi, des aînés et de la tradition vivante et dynamique²⁹.

2 ELLE EST TOUJOURS À CONQUÉRIR

La liberté de l'être humain n'est pas un état stable. Elle fluctue et se trouve liée à la capacité personnelle de celui-ci de prendre une certaine distance critique devant les événements et par rapport à lui-même. Parce que l'être humain limité et imparfait est un être en devenir, un être en évolution, sa liberté ne peut se concevoir autrement que comme l'objet d'une conquête. Toujours, l'être humain est en voie de libération, sans atteindre jamais complètement le but.

« La liberté n'est jamais définitivement acquise : elle est sans cesse menacée ou remise en cause par de multiples pressions, conditionnements, agressions (qu'on songe au pouvoir de l'argent, aux manipulations de la publicité et de la propagande, à la discrimination raciale, à la condition encore faite à la femme, sans parler de toutes les violations des droits de l'homme sous de multiples régimes politiques). La liberté est donc à conquérir en permanence; elle appelle une libération personnelle et

²⁹ Robert VACHON. « La nation Mohawk et ses communautés ». *Inter-Culture*, vol. XXIV, n° 4, automne 1991, cahier 113, p. 26-27; vol. XXV, p. 24.

sociale progressive, supposant une action pour assurer les conditions culturelles, sociales, économiques, politiques, spirituelles de son exercice³⁰. »

Dans plusieurs grandes traditions religieuses, le thème de la libération ou de la liberté à conquérir occupe une place centrale. C'est particulièrement significatif du côté des religions orientales et de la tradition judéo-chrétienne.

La religion hindoue. L'hindou, qui rêve de la plus haute liberté, comprend qu'il doit se prendre en mains dès cette vie, qu'il ne doit pas se laisser emporter par le désir des plaisirs sensuels ou celui des richesses matérielles éphémères qui l'entraîneront dans un inutile cycle de naissances et de renaissances. La poursuite de choix ou de désirs personnels est vue comme égoïste dans l'hindouisme, et la réalisation du soi universel par la libération du cycle des naissances et des renaissances (*punarjanma*) est l'expression ultime de la liberté (*moksha*). Les méthodes pour arriver à cette liberté sont variées : certains préconisent un renoncement total et une vie d'ascète; d'autres pensent qu'il faut rester dans le monde, vivre sa vie en tâchant de réprimer tout désir égoïste et en travaillant que pour le bien du monde.

Quant à la responsabilité, cette valeur doit être comprise à partir de la notion de *karma*, qui signifie l'action. Chaque personne est responsable des résultats de ses actions et des répercussions de celles-ci sur les autres et sur les générations à venir. Le *karma* nous rappelle que tout est interrelié dans l'univers, dans une dynamique de cause à effet.

La religion bouddhiste. La liberté de pensée, de parole ou d'action et la tolérance, à la base du bouddhisme, ne sont limitées que par la Pleine conscience des effets néfastes possibles de nos pensées, de nos paroles et de nos actions sur les autres et sur soi-même. En conséquence, il faut s'entraîner :

- à l'ouverture d'esprit : conscient de la souffrance causée par le fanatisme et l'intolérance, le bouddhiste est déterminé à ne pas faire preuve d'idolâtrie ni à s'attacher à une doctrine, à une théorie ou à une idéologie, même bouddhiste;
- au non-attachement aux opinions : conscient de la souffrance causée par l'attachement aux opinions et aux perceptions erronées, le bouddhiste est déterminé à ne pas s'attacher à ses idées actuelles, afin d'avoir l'esprit ouvert aux expériences et aux visions profondes d'autrui;
- à la liberté de pensée : conscient de la souffrance causée quand on impose des opinions à autrui, le bouddhiste est déterminé à ne forcer personne, y compris ses enfants, à penser comme lui, que ce soit en ayant recours à l'autorité, à la menace, à l'argent, à la propagande ou à l'endoctrinement.

Le bouddhiste est libre de ses pensées, de ses paroles et de ses actions, mais il en porte la responsabilité en la payant de sa propre vie, dans cette vie-ci, mais également dans ses prochaines vies. La condition dans laquelle il vit est déterminée par ses actions du passé et sa vie future par les actions d'aujourd'hui. Conscient de cette responsabilité, le bouddhiste cherche à améliorer son sort par la purification de ses pensées, de ses paroles et de ses actions. Ultimement, le bouddhiste cherche la libération du *samsara*, ce cycle infernal des naissances et de la mort.

³⁰ *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO.* Droguet-Ardant/Fayard, Paris, 1989, p. 787.

La religion judaïque. Dans celle-ci, « Exode » est le nom d'un livre biblique qui raconte une libération : Dieu mène les Hébreux, esclaves en Égypte, jusqu'à la Terre promise, pays de liberté et de prospérité. Les Israélites ont gardé le souvenir de cet événement dans lequel ils enracinent leur confiance : leur Dieu est capable de les sauver. Cet événement qui fonde leur histoire, ils le célèbrent dans la pâque, mot qui signifie passage, de l'esclavage à la liberté. Cette libération sera le symbole de toutes les libérations dont l'humanité a besoin pour bien vivre, particulièrement celle de l'esclavage du mal.

La liberté ne signifie pas, pour les Juifs, qu'ils vivent sans avoir de responsabilités. L'événement du Mont Sinaï fut le grand moment où les Juifs ont pris conscience de leurs responsabilités devant Dieu. C'est là que le peuple juif a reçu les commandements de Dieu (*mitzvot*) et, à leur réception, il s'est exclamé : « Nous les accomplirons avec soin », concluant ainsi une alliance éternelle. Selon la tradition, les Juifs ont 613 commandements à accomplir, les uns d'ordre rituel, les autres liés à un code moral hautement raffiné. La liberté offre l'occasion d'accomplir les commandements avec un cœur bien disposé.

La religion chrétienne. Les chrétiens pour leur part, voient dans la libération du peuple juif le symbole d'une autre libération apportée par Jésus, le Christ (nom qui signifie précisément « Sauveur » ou « Libérateur ») : une libération d'ordre spirituel, celle du péché et des puissances du mal.

Si la liberté chrétienne consiste à se laisser conduire par l'esprit de Jésus, ce choix suppose de la part de la croyante et du croyant un effort de conversion qui n'est jamais terminé. Conscient de son être pécheur, de la distance qui le sépare de la perfection de Dieu, il cherche pendant toute sa vie à « changer de mentalité » à « se retourner l'esprit » (*metanoia* = *retournement d'esprit*), pour se rendre disponible à l'esprit de Dieu, qui fait accéder à la pleine liberté les fils et les filles de Dieu.

Il apparaît clairement, en consultant les diverses traditions religieuses, que la liberté de l'être humain ne s'obtient pas facilement, magiquement. Elle est l'objet d'une lutte constante, d'un combat incessant. Elle est toujours à conquérir.

3 ELLE S'ARRÊTE OÙ COMMENCE CELLE DES AUTRES

L'être humain étant un être social, il ne peut vivre sa liberté sans tenir compte des autres autour de lui. L'adage *Ma liberté s'arrête où commence celle de l'autre* illustre bien le caractère relatif de la liberté. « Poser un acte libre, ce n'est pas faire n'importe quoi comme si j'étais seul au monde; c'est au contraire *articuler ma liberté avec celle des autres*. L'exercice concret de la liberté se fait dans le cadre de communautés humaines (famille, cité, nation, profession, etc.), qui sont à la fois sources de contraintes et conditions de la liberté : sans structures organisant les relations entre les hommes, la liberté cède la place à la tyrannie du plus fort ou du moins scrupuleux³¹. »

Cet adage ouvre également la porte à une autre valeur, qui va de pair avec celle de la liberté : la responsabilité. En effet, « tout droit chez une personne engendre un devoir chez une autre. Si j'ai le droit de toucher un salaire qui permet une vie décente, quelqu'un a le devoir de me le verser ou de faire en sorte qu'il me soit versé. Sinon, on aurait un créancier sans débiteur. La déclaration de 1789 en est une des *droits de l'homme et du citoyen*, mais, dès l'introduction, on s'empresse de dire que cette déclaration rappellera aux *membres du corps social* leurs droits et leurs *devoirs*, puisqu'un droit ne va pas plus sans un devoir qu'une médaille sans un revers³². »

Pour le croyant chrétien, l'être humain a été créé à l'image de Dieu comme un être de relations. Il se réalise comme personne, en se complétant dans les autres, en complétant les autres. Il se comprend comme faisant partie de la grande famille humaine, du peuple de Dieu en marche vers le Royaume, à l'intérieur du projet d'alliance que Dieu a voulu proposer à l'humanité. On comprend, dans ce contexte, l'importance de l'idée de la fraternité humaine, de l'interdépendance et de la communion entre les humains. On comprend, par le fait même, que l'amour soit la valeur première proposée par Jésus. De sorte que l'exercice de la liberté, en régime chrétien, ne peut faire abstraction des autres; il doit, au contraire, favoriser l'amour et une vie collective harmonieuse.

La liberté chrétienne « est libération de tout ce qui enchaîne l'homme au plus profond de son cœur, parce qu'elle est d'abord un don de Dieu : l'homme a été créé libre pour entrer en communication avec ses semblables et avec Dieu; l'amour est source et finalité de la liberté. Ainsi apparaît aux yeux des chrétiens le sens profond de la liberté, sa signification morale : elle est donnée à chacun pour entrer en relation, en communion. Tournant le dos à toute perspective individualiste, la liberté morale n'est vraiment elle-même qu'au service d'une communauté humaine où les rapports d'indifférence ou de violence cèdent le pas à des liens de reconnaissance et de respect mutuels. La liberté s'accomplit dans l'amour³³. »

³¹ *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO*, Droguet-Ardant/Fayard, Paris, 1989, p. 787.

³² *BLAIS, Martin. Une morale de la responsabilité*, éditions Fides, Montréal, 1991, p. 203.

³³ *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO*, p. 787.

Les attitudes

Libérer, c'est briser les chaînes de l'autre. Se libérer, c'est briser ses propres chaînes.

La première attitude à adopter, c'est de poursuivre résolument la conquête de sa liberté, de son autonomie, dans toutes ses dimensions. Cela se fait en déterminant d'abord les chaînes, les esclavages, les dépendances qui empêchent la réalisation de soi-même : dépendance économique, affective, intellectuelle; dépendance à la drogue, à l'alcool, à la cigarette, aux modes du jour; dépendance aux puissances du mal en action dans nos vies individuelles. Cela se fait également en mettant en oeuvre, par la suite, des moyens pour se dégager de ces servitudes et pour accéder à une liberté plus totale. Ce qui suppose maîtrise de soi, discipline de vie et courage. De la même façon que le sportif ou l'artiste, pour en arriver à une pleine réalisation d'eux-mêmes dans leur spécialité propre, sont obligés de faire des sacrifices et de fournir des efforts quotidiens.

La seconde attitude à adopter, c'est de se rendre responsable. Responsable de ses choix libres, de ses actes, de ses erreurs, éventuellement. Être capable d'encaisser un échec, sans en attribuer le blâme aux autres. Se rendre responsable aussi devant les libertés des autres, en comprenant bien que l'exercice de sa propre liberté doit s'articuler autour de celle des autres.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d’apprécier différentes manières de vivre la liberté au regard de critères reconnus par la foi chrétienne.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L’élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de distinguer différents ordres et types de liberté et de situer la responsabilité par rapport à la liberté;
- de dégager, à partir de critères définis, les forces et les faiblesses de différentes manières de vivre la liberté;
- d’exprimer comment il entend vivre, dans sa vie personnelle, les valeurs de liberté et de responsabilité.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Questions, sentiments, opinions suscités par la liberté
- Sortes de liberté : liberté d’action et d’association, de pensée ou d’opinion, d’expression, de conscience et de religion; la liberté chrétienne
- Notion de responsabilité

LES SAVOIR-FAIRE

- Problèmes :
 - * Est-ce que toutes les manières de vivre la liberté sont vraies et valables au regard de l’accomplissement de la personne?
 - * Ai-je le droit de tout faire? La liberté a-t-elle des limites?
- Application de critères pertinents au problème. Une liberté authentique
 - * est limitée;
 - * est toujours à conquérir;
 - * s’arrête où commence celle de l’autre.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Assumer sa liberté, dans ses diverses dimensions
- Faire preuve de tolérance
- Se rendre responsable devant ses actions et devant les autres

OBJETS D’ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- des ordres et des types de liberté;
- de la notion de responsabilité.

HABILETÉS :

- à comprendre les caractéristiques d’une liberté authentique;
- à percevoir et à dégager les forces et les faiblesses de telle ou telle manière de vivre la liberté, à partir des caractéristiques d’une liberté authentique.

ATTITUDES :

- se montrer prêt à laisser surgir le questionnement devant d’autres dimensions de la liberté, dont la liberté chrétienne;
- accueillir favorablement l’idée que la liberté s’accompagne nécessairement de responsabilités.

VOLET 3
AMOUR ET SEXUALITÉ

Durée approximative : dix heures

LA SITUATION

À l'adolescence, les jeunes traversent une période à la fois difficile et fascinante, sur le plan de l'amour et de la sexualité. D'une part, ils sentent le déséquilibre qui subsiste entre la maturité sexuelle acquise depuis la puberté et une certaine fragilité de leur identité. D'autre part, ils essaient d'intégrer leur sexualité à leur vécu, en cherchant à concilier celle-ci avec leur profond besoin d'expression, d'échange et de communication.

Du côté de l'amour, même s'ils se montrent plus autonomes dans leur manière d'aimer, ils vivent une insécurité affective. Si, par exemple, la famille est une valeur importante pour les jeunes, comme le rapportent certaines études, c'est « justement parce qu'ils ont vécu, de près ou de loin, les difficultés inhérentes aux séparations et aux divorces [...]. [Par ailleurs], l'amitié est une valeur refuge pour les jeunes [...]. Pour la majorité des jeunes d'aujourd'hui, les amis remplacent la famille perdue ou compensent la famille trop restreinte. Pour eux, l'amitié constitue une valeur à la fois de préférence et de référence. Elle est la plus importante maintenant et est intégrée à la vie quotidienne [...]. C'est dans l'amitié qu'ils trouvent la communication si nécessaire à leur développement. Plusieurs jeunes [...] ont mentionné qu'ils ne décrochent pas de l'école à cause de la présence de leurs amis³⁴. »

À travers la vie quotidienne comme à travers les médias, les jeunes se voient présenter différentes manières de vivre la sexualité et l'amour. Ils y trouvent de tout. Du meilleur et du moins bon. Comment y voir clair? Comment départager ce qui est valable de ce qui l'est moins? Les jeunes ont sans doute le goût d'une réflexion sérieuse sur le sujet, le goût de faire le point sur ce qu'ils voient, sur leurs expériences en matière de relations personnelles et sexuelles.

Dans le présent volet, on veut précisément les aider à interpréter et à jauger différentes manières de vivre la sexualité et l'amour. Dans un premier temps – sur le plan des savoirs – il s'agira de s'approprier quelques données de base sur l'amour et la sexualité. Entre autres choses, on s'attardera à préciser les raisons qui font que l'amour se trouve au cœur de l'accomplissement de la personne et à réfléchir sur le mariage comme un lieu d'intégration de l'amour et de la sexualité. De plus, afin de présenter un portrait réaliste du mariage dans la société actuelle, on prendra le temps de s'interroger sur les raisons qui empêchent une relation amoureuse d'être pleinement épanouissante. Dans un deuxième temps – celui du savoir-faire – on s'occupera à pratiquer le discernement moral dans diverses situations de vie liées à l'amour et à la sexualité, en utilisant des critères d'évaluation puisés à différentes sources de la sagesse humaine, religieuse et chrétienne. En fin de parcours – sur le plan du savoir-être – on proposera aux élèves de remettre en question leur manière personnelle de vivre l'amour, en la confrontant aux caractéristiques d'un amour parvenu à maturité et vécu aux dimensions de l'Évangile.

³⁴ PAQUETTE, Claude. « Portrait d'une école qui a de l'avenir », dans *Vie pédagogique*, sept.-oct. 1996, p. 15.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'analyser, en recourant notamment à des critères d'inspiration chrétienne, différentes manières de vivre l'amour et la sexualité.

- *Analyser.* Analyser avec, en toile de fond, l'objectif global de permettre à l'élève d'acquérir une compétence en ce qui a trait au discernement. Une analyse, donc, qui s'apparente à une évaluation.
- *En recourant, notamment, à des critères d'inspiration chrétienne.* L'analyse à effectuer est d'ordre moral. Elle doit être faite dans la perspective d'examiner ce qui contribue ou non à l'accomplissement de la personne humaine. Pour ce faire, l'élève emprunte ses points de repère à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse. Cette analyse accorde une place privilégiée aux critères d'inspiration chrétienne.
- *Différentes manières de vivre l'amour et la sexualité.* Ce ne sont pas toutes les manières d'aimer qui seront l'objet d'analyse ou de discernement, mais plutôt celles qui sont directement liées à la sexualité. En conséquence, les expériences d'amour vécues dans le contexte familial ou entre amis, par exemple, ne devraient pas apparaître.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. L'élève sera capable :

- d'expliquer différentes données sur la sexualité, l'amour, le mariage, la famille;
- de rendre compte de la *qualité* morale de certaines manières de vivre l'amour et la sexualité;
- de se situer personnellement par rapport à la manière chrétienne d'envisager et de vivre l'amour et la sexualité.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

LA SEXUALITÉ³⁵

Il y a incontestablement des similitudes entre la sexualité humaine et la sexualité animale : le métabolisme biologique y est identique et le corps humain est, pour une bonne part, un corps animal. Et pourtant, à y regarder de près, l'une ne se ramène pas à l'autre. Des différences importantes se laissent percevoir aux yeux de l'observateur consciencieux :

- l'animal naît avec l'intuition de l'usage qu'il doit faire de ses organes génitaux. Chez l'humain, cette activité est apprise, surtout si l'on ne songe pas seulement à l'accouplement physique mais à une rencontre sexuelle qui soit gratifiante pour les deux partenaires;
- chez l'animal, l'attrait sexuel est périodique, il n'existe qu'en période de rut. Au contraire, la personne humaine ressent des désirs et des attraits tout au long de l'année. Il n'y a pas de saisons particulières des amours;
- la sexualité animale est pratiquement uniquement liée à la procréation : chez la plupart des espèces, l'attrait n'existe qu'en période de fertilité de la femelle. La sexualité humaine, elle, se définit à la fois par la procréation et par la conjugalité. Elle est au service de l'espèce comme à celui de l'individu. Elle fait référence à l'enfant aussi bien qu'au partenaire;
- chez l'animal, le comportement sexuel est stéréotypé, il est identique pour tous les individus de la même espèce. Chez les humains, le comportement varie avec les individus; il y a, sur ce plan, une diversité illimitée. Tout y est une question de choix, de goût, de désir, d'apprentissage, d'éducation.

De ces différences, on peut déduire quelques conclusions importantes :

- L'importance de distinguer sexualité et génitalité. Il y a un lien entre les deux réalités, mais non une identité. Dans le langage populaire, on ne fait pas toujours cette différence. On a tendance à tout mettre sur le même pied : sexe, génitalité, érotisme, pornographie. Mais la plupart des spécialistes (sexologues, philosophes, moralistes) distinguent soigneusement la sexualité de la génitalité, comme le « tout » se distingue de la « partie ».

³⁵ DURAND, Guy. *L'éducation sexuelle*, éditions Fides, Montréal, 1985, p. 75-79.

La sexualité imprègne toute la personne. Elle constitue une dimension fondamentale de la condition humaine. Avant même que n'intervienne la part de liberté dans l'élaboration d'un projet de vie, la sexualité détermine une manière féminine ou masculine d'être au monde. La génitalité, pour sa part, concerne une partie du corps humain et une sphère restreinte d'activité. Elle constitue cette sphère de nous-mêmes qui est organiquement destinée au plaisir et à la procréation; elle demeure une manière privilégiée d'exprimer la sexualité, sans l'épuiser.

- La sexualité humaine n'est pas uniquement une affaire d'hormones, d'instinct, de pulsion, de réflexe, ni même exclusivement une affaire de peau. Elle fait appel à la liberté, au choix, à la décision. Elle est une question de personne. Le biologiste français Paul Chauchard aime dire que le premier organe sexuel chez l'être humain est le cerveau. La sexualité humaine n'est pas quelque chose d'inné, de tout fait (un donné), mais quelque chose à apprendre, à faire (un projet).

L'AMOUR

L'amour, un besoin fondamental

L'amour présente un caractère universel : il intéresse tous les hommes et toutes les femmes, de toutes les races et de toutes les générations, de tous les temps. L'amour constitue également un besoin vital qu'il faut satisfaire, sans quoi la personne ne vit pas : besoin comparable aux besoins physiologiques liés à la survie de l'individu. L'amour est enfin un besoin inné et profond, qui touche la personne dans toutes ses dimensions : l'amour est étroitement lié aux besoins psychoaffectifs et psycho-sociaux de l'individu, tels que les besoins de sécurité, d'estime et d'affirmation de soi et d'autoréalisation. Au regard de l'accomplissement de la personne, l'amour remplit une fonction aussi vitale et indispensable que le coeur biologique au regard du corps humain.

La relation amoureuse : ses éléments

Tout au cours de sa vie, la personne humaine est appelée à intégrer l'amour³⁶ et la sexualité dans divers types de relations avec les autres. La vie familiale, la camaraderie, l'amitié sont autant d'occasions offertes pour faire l'apprentissage de son être sexué et vivre certaines formes d'engagement par rapport aux autres. La relation amoureuse qui débouche souvent sur une volonté de vie à deux est certes l'une des plus fascinantes et des plus exigeantes qui soient.

L'être humain étant composé d'un corps, d'un coeur et d'un esprit, on ne s'étonnera pas de retrouver dans toute relation amoureuse la présence plus ou moins bien intégrée d'éléments qui correspondent

³⁶ En français, on ne dispose que du seul mot *aimer* pour décrire le sentiment d'aimer, alors qu'en anglais on distingue l'amour des personnes, *to love*, de l'amour des choses, *to like*. La langue grecque, quant à elle, recourt à au moins quatre mots pour distinguer divers types d'amour :

- *storgè* : l'amour qui prend sa source dans la famille, qui protège la famille, le clan;
- *philia* : l'amour de bienveillance, perceptible particulièrement dans l'amitié, la camaraderie;
- *eros* : l'amour dans sa dimension charnelle, sensuelle; c'est l'amour-passion, l'amour-désir;
- *agapè* : l'amour dans sa dimension « oblatif » : c'est l'amour-don.

aux dimensions constitutives de l'être humain. Ces éléments sont : l'attirance, l'affectivité et le partage de valeurs.

L'attirance

Au point de départ de la relation amoureuse, on observe d'abord que les personnes qui y sont engagées éprouvent une attirance l'une pour l'autre³⁷. De quoi est faite cette attirance? Incontestablement, de besoins : besoin esthétique, besoin d'union des corps, besoin qui répond à l'appel puissant de la vie qui veut la continuation de l'espèce. Ce premier élément de la relation amoureuse est lié étroitement au plaisir : plaisir des sens et plaisir proprement sexuel. Il est le plus physique, le plus viscéral des trois éléments et traduit concrètement l'amour-passion ou l'amour-coup de foudre entre deux êtres.

Mais cette attirance est faite aussi de désir, le désir qui va plus loin que le besoin physique, le désir qui est le cri du coeur, aspiration à une relation avec l'autre. Et, dans ce sens, on peut parler, à juste titre, de la sexualité comme une force de rencontre.

L'affectivité

Par ailleurs, il ne faut pas confondre désir de l'autre et amour. « Parce que la plupart des gens associent en esprit le désir sexuel et l'idée de l'amour, ils en arrivent facilement à la conclusion erronée qu'ils sont mutuellement amoureux lorsqu'ils se désirent physiquement³⁸ [...]. » Si, dans une certaine mesure, la relation amoureuse s'exprime par le désir, elle s'exprime encore plus fondamentalement par l'affectivité.

La personne amoureuse, en effet, découvre rapidement, dans son coeur, tout un univers d'états affectifs ou d'émotions qui se distinguent nettement du plaisir érotique associé au désir de l'autre. Elle se découvre habitée par toutes sortes de sentiments qui lui permettent de se décentrer d'elle-même pour s'intéresser à l'autre et l'accueillir dans son mystère et sa différence propre : des sentiments de l'ordre de la tendresse, du partage, du don, de la promotion de l'autre; des sentiments qui la poussent à vouloir protéger l'être aimé, l'entourer d'attentions, le rendre heureux.

Il s'agit alors de la dimension proprement affective de la relation amoureuse, qui correspond globalement à la dimension « coeur » de l'être humain et qui représente l'élément central de la relation amoureuse.

³⁷ Pour expliquer l'attirance des sexes, on avait imaginé autrefois un premier être humain hermaphrodite (c'est-à-dire comportant les deux sexes), qu'un dieu jaloux aurait partagé en deux parties : l'une donnant l'homme, l'autre, la femme. Depuis cet événement, ces deux moitiés se sentent violemment appelées à refaire le tout originel.

³⁸ Erich FROMM, cité dans : A.-R. ALLGEIER et E.-R. ALLGEIER. *Sexualité humaine. Dimension et interactions*, Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1989, p. 755.

Le partage de valeurs

Quand on décide de vivre à deux, la dimension attirance ou désir de l'autre est importante. Importante aussi la dimension affectivité. Cependant, si l'on veut que la relation amoureuse soit durable et débouche éventuellement sur un projet plus achevé de vie à deux, une troisième dimension apparaît essentielle : le partage d'un certain nombre de valeurs communes, qui correspond à la dimension « esprit » de l'être humain.

L'accord sur des valeurs communes donne son plein sens à la relation amoureuse et constitue l'assise solide sur laquelle elle peut se construire. Ainsi, le respect de soi et de l'autre de même que la volonté de favoriser la réussite personnelle et sociale de l'autre deviennent primordiaux dans la relation amoureuse. La fidélité mutuelle, une approche semblable en ce qui concerne l'éducation des enfants, la carrière professionnelle, l'utilisation des biens matériels et de l'argent représentent d'autres valeurs capables de fonder « sur le roc » une relation amoureuse qui résiste à l'usure du temps et à la routine quotidienne.

La relation amoureuse : un projet à définir

Un des défis de la relation amoureuse, c'est évidemment d'assurer l'équilibre entre les trois éléments mentionnés précédemment. Toute accentuation de l'un ou l'autre de ces éléments ou toute négligence par rapport à ceux-ci peut compromettre la relation amoureuse. En conséquence, il devient important pour les partenaires de la définir de façon plus précise.

Dans l'institution du mariage?

Quand on a un beau tableau, on désire souvent un cadre pour le mettre en valeur, pour le protéger. Quand on vit une relation amoureuse épanouissante, on peut désirer, de même, qu'elle soit balisée pour mieux la sauvegarder. Le mariage est cette institution qui peut « encadrer » la relation amoureuse.

« La vie de couple intéresse trop *la cité* pour que son organisation soit laissée à l'initiative de chaque individu. De nombreux concubinages sont justifiés par le fait que la vie à deux n'intéresserait que la vie privée des personnes concernées. Or, tout dément cette affirmation. L'ethnologie et l'anthropologie montrent que, dans toutes les sociétés, l'union du couple s'inscrit dans une dimension sociale. Le couple n'est jamais seulement une affaire individuelle, et ceci pour deux raisons. D'une part, le couple s'enracine dans l'histoire de chacun de ses membres. Le lien créé met nécessairement en relation les personnes et leur famille. Même si l'un des membres du couple ne rencontre jamais la famille de l'autre, celle-ci est présente dans le couple par les liens qui ont été tissés et qui resurgissent dans les comportements individuels. D'autre part, le couple a nécessairement une vie sociale au grand jour ou au contraire de la cacher est encore un comportement en référence à la société³⁹. »

³⁹ RAYMOND, Guy. « Un contrat d'union sociale? », dans la revue *Études*, avril 1998.

Ainsi, le mariage comme institution confère à la relation amoureuse sa dimension sociale : c'est par le mariage, en effet, que les caractéristiques propres d'une relation amoureuse sont annoncées à l'échelle sociale et publiquement reconnues.

« Le mariage ne serait-il pas le lieu où se conjuguent la dimension privée et la dimension sociale de chacun? La vie et la sexualité de tout couple dépassent le cadre du privé. Le mariage structure la cellule familiale et garantit le droit des enfants et les devoirs des parents. Il atteste aussi le caractère public de l'engagement d'un homme et d'une femme pour le présent et dans le désir d'un avenir commun. Et n'est-il pas dans la nature même de l'amour de vouloir durer, d'être reconnu et d'éclater au grand jour?⁴⁰. »

En général, le mariage se définit comme l'union d'une femme et d'un homme qui lient leur existence de façon durable, pour une communauté de vie qui implique l'union physique des sexes. Le mariage peut être civil (contracté devant une autorité civile) ou religieux (contracté devant une autorité religieuse – catholique, protestante, bouddhiste, etc. – selon des règles et des rites religieux particuliers). Le mariage catholique, pour sa part, renferme une dimension sacramentelle, par laquelle les époux s'engagent à signifier, à travers leur relation amoureuse, les traits de l'amour de Dieu pour l'humanité, qui est un amour unique, fidèle et fécond.

En somme, le mariage est une parole donnée à une personne. Il traduit une confiance dans la relation amoureuse qu'on estime assez profonde pour dépasser l'usure du temps. Parce qu'il est un départ, une histoire jamais finie, une construction jamais achevée, le mariage est aussi une promesse, non pas de réussir, mais de tout faire pour réussir la relation amoureuse. Il est un engagement, un attachement comme celui qui lie les alpinistes : parce que la vie est une escalade longue et exigeante, il n'est pas déraisonnable de se lier en cordée.

Avec l'idée d'avoir des enfants, de fonder une famille?

Une tentation de la vie de couple, c'est de vivre un « égoïsme à deux », de se replier et de s'enfermer dans un petit bonheur tranquille, en ignorant l'univers extérieur. C'est en pensant sans doute à ce danger qu'on a ainsi défini l'amour : « Ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction. »

L'amour – comme le bonheur – a comme propriété particulière de se propager, de se partager, de se donner. Tout naturellement, il ouvre les portes, il cherche à se projeter vers l'extérieur, vers les autres, vers le monde, comme s'il existait une loi trinitaire de l'amour : la vie à deux appelle la vie à trois, à plusieurs. C'est dans ce contexte que la mise au monde de l'enfant apparaît comme un débouché normal et souhaitable de la relation amoureuse entre un homme et une femme. L'enfant devient alors le prolongement de leur amour, son signe le plus tangible et le plus visible : il crée ainsi la famille⁴¹.

⁴⁰ EN COLLABORATION. Biblicu, *Questions actuelles, éternelles paroles*, éditions Fleurus, Paris, 1996, p. 155.

⁴¹ Selon les données d'une des dernières enquêtes de Santé Québec, il y a à peu près un million de familles au Québec comptant au moins un enfant mineur. De ce nombre, 73,3 p. 100 sont des familles biparentales intactes, c'est-à-

En esquivant ou en affrontant les difficultés?

Aucune relation amoureuse n'est à l'abri de difficultés. De nombreux facteurs socio-culturels, entre autres, contribuent à les multiplier et à les aggraver: le rythme trépidant de nos vies quotidiennes, le stress qu'il engendre, les conditions de travail souvent pénibles, les problèmes financiers, la culture actuelle du divertissement et de l'évasion qui amène la désengagement des personnes, etc. En outre, les tendances actuelles à valoriser davantage l'union libre plutôt que l'engagement officiel, civil ou religieux, peut fragiliser la relation amoureuse.

La tentation est forte, au moment des difficultés, de renoncer à poursuivre une relation amoureuse, de démissionner et de penser à refaire sa vie avec un ou une autre partenaire. Dans certains cas, les couples sont placés devant de véritables impasses. La séparation paraît alors inévitable et représente un moindre mal comparativement à la situation vécue. Dans d'autres cas, cependant, on semble incapable d'affronter la réalité, et l'on préfère s'y dérober en ignorant tout le potentiel de croissance que peuvent représenter les situations de crise, pour les individus et pour le couple. Enfin, il existe d'autres situations où des couples en difficulté décident de regarder la réalité en face et de se donner de nouvelles chances de réussir leur relation amoureuse en utilisant des moyens comme le dialogue franc et sincère et le recours aux services appropriés.

Pour reprendre le langage du Petit Prince, l'amour de l'autre est affaire d'appropriation et de responsabilité: « je suis responsable de ma rose». Ces deux termes expriment bien que, dans une véritable relation amoureuse, on cherche à intégrer la gestion des conflits et des difficultés entre partenaires plutôt qu'à les esquiver.

Les habiletés

La tâche d'une morale sexuelle est de confronter le sens profond de la sexualité à la diversité des situations où elle est en jeu. Aussi, l'habileté particulière à acquérir dans ce volet consistera à analyser des situations de vie mettant en jeu différentes manières de vivre l'amour par rapport à la sexualité. On peut penser, par exemple, à l'union libre, à la vie conjugale, au célibat consacré ou non; à des questions plus particulières comme l'homosexualité, l'adultère, la masturbation. On peut penser également à diverses pratiques qui font parfois la manchette des journaux : la pédophilie, le harcèlement sexuel, la prostitution, la pornographie, etc.

L'analyse se fait à partir de la question suivante : Est-ce que telle manière de vivre l'amour et la sexualité est valable au regard de l'accomplissement de la personne humaine? Pour effectuer le travail de discernement, on peut recourir à des critères d'ordre général tels la règle d'or, certains articles de la Déclaration des droits de l'homme, certains éléments du Décalogue, etc. On peut recourir aussi à des critères plus particuliers au thème étudié comme ceux qui suivent.

dire des familles qui n'ont pas connu la séparation, 8,4 p. 100 sont des familles recomposées et 17,8 p. 100 sont des familles monoparentales (86 p. 100 d'entre elles étant dirigées par des femmes) – RND, mai 1997, p. 17.

LA CONCEPTION CHRÉTIENNE DE LA SEXUALITÉ ET DE L'AMOUR

En contexte chrétien, on apprécie la qualité morale des expériences d'ordre sexuel à partir de la combinaison des trois critères présentés ci-dessous.

1^{er} critère : La sexualité se vit dans un contexte de relations interpersonnelles

La sexualité est un langage. Elle vient d'abord signifier à l'être humain qu'il est essentiellement un être de relations et non pas un être solitaire, une île. Elle lui indique qu'il est appelé à vivre et à croître, à l'intérieur de relations interpersonnelles, dans la réciprocité et la mutualité. « Yahvé Dieu dit : Il n'est pas bon que l'homme soit seul. Il faut que je lui fasse une aide qui lui soit assortie. » (Genèse 2, 18). Elle est donc une force qui pousse les êtres humains à entrer en contact les uns avec les autres.

En conséquence, les activités sexuelles vécues sans partenaire ou dont la visée n'a rien à voir avec la rencontre d'un partenaire perdent beaucoup de leur valeur morale, au regard de ce premier critère.

2^e critère : La sexualité se vit dans un contexte d'amour

Le langage de la sexualité a aussi une autre dimension : il révèle à l'être humain sa vocation à l'amour. Créé « sexué » à la ressemblance d'un Dieu, lui-même être de relations et d'amour, l'être humain est un être de communion, fait pour l'amour : « Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa; homme et femme il les créa. » (Genèse 1, 27)

En d'autres termes, il devient primordial que l'amour imprègne les rapports sexuels entre humains pour les rendre proprement moraux. Autrement, ceux-ci présentent des risques de déviations qui peuvent avoir des conséquences néfastes sur l'accomplissement de la personne. La sexualité vécue sans amour peut devenir une force aveugle et menaçante débouchant sur tous les types d'exploitation et d'agression. En revanche, la sexualité vécue dans l'amour devient une force de rencontre qui grandit et permet aux personnes de s'épanouir, une occasion d'expression unique dans une relation amoureuse.

Encore faut-il reconnaître les signes d'un amour authentique, soit la réciprocité dans les sentiments, la communication franche et sincère, la volonté de promotion de l'autre, les effets positifs produits sur les partenaires tels que la paix, la joie, l'estime de soi, la confiance, le bonheur de vivre.

3^e critère : La sexualité se vit dans un contexte de responsabilité

La relation amoureuse ne peut se vivre à l'écart d'autres réalités et valeurs importantes. Pour être pleinement morale et contribuer à l'accomplissement de la personne, la sexualité doit s'exercer dans un contexte de responsabilité. Celle-ci peut prendre deux formes :

- responsabilité de maintenir la relation amoureuse vivante et durable en la fondant sur l’engagement d’aimer fidèlement le ou la partenaire. « C’est pourquoi l’homme quitte son père et sa mère et s’attache à sa femme, et ils deviennent une seule chair. » (Genèse 2, 24);
- responsabilité d’inscrire la relation amoureuse dans un projet ouvert sur la vie (par la procréation éventuelle d’enfants) et sur le monde extérieur (par la prise en compte de la responsabilité sociale dévolue à chacun et à chacune, en tant que gestionnaire du monde). « Dieu les bénit et leur dit : Soyez féconds, multipliez-vous, emplissez la terre et soumettez-la; dominez sur les poissons de la mer, les oiseaux du ciel et tous les animaux qui rampent sur la terre. » (Genèse 1, 28)

Vécue dans un contexte interpersonnel amoureux, intégrant des valeurs de fidélité, de respect mutuel, de fécondité et d’ouverture au monde, la sexualité est, pour le croyant chrétien, une réalité bonne et positive, permettant à la personne humaine de s’accomplir : « Dieu vit tout ce qu’il avait fait : cela était très bon. » (Gen 1, 31)

AUTRES CONCEPTIONS DE L’AMOUR

La conception morale des juifs est directement issue des événements de l’Alliance. Centrée sur l’amour envers le frère et l’étranger (c’est le sens du mot « hasid »), elle s’appuie particulièrement sur le *Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de tout ton être, de toute ta force* du livre du Deutéronome (6, 5) et le *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* du Lévitique (19, 18).

L’amour du prochain implique le partage des richesses et l’attention aux besoins spirituels et matériels de l’autre. L’amour du prochain faisant partie intégrante de l’amour de Dieu, opprimer le pauvre, c’est outrager Dieu, avoir pitié de l’indigent, c’est honorer Dieu.

Pour les juifs, la sexualité fait partie normale de la vie des époux. Vivre des relations sexuelles, le jour du sabbat, est considéré comme particulièrement méritoire. Même à l’époque pudique du Moyen Âge, certains commentateurs de la loi hébraïque approuvaient des techniques originales de faire l’amour, en suggérant différentes façons pour un couple de prendre plaisir dans l’acte conjugal. Depuis l’arrivée des temps modernes, les couples qui vivent ensemble peuvent être déclarés mariés par les tribunaux juifs, alors que la tradition juive ne permet pas de relations sexuelles extra-maritales.

Pour les hindous, tout acte humain est sacré dans son essence. La distinction entre l’aspect profane et l’aspect sacré de la vie est quelque chose qui leur est étranger. Donc, l’amour humain trouve son ultime sens dans son expression spirituelle. La relation conjugale entre l’homme et la femme est perçue comme l’essence de l’existence et de l’univers dans la philosophie *Samkhya*. La puissance de l’univers *Prakriti* (principe féminin) est activée par le *Purusha* (principe masculin) pour la perpétuation de la création. Aussi, les divinités sont représentées dans ces deux aspects masculin-féminin, toujours réunies ensemble : Shiva et Parvati, Vishnou et Laxmi dont les amours divines sont célébrées et illustrées dans des oeuvres d’art et des textes religieux ou sur les murs de nombreux temples.

L’amour divin prend une expression plus humaine et plus personnalisée dans la tradition de la *bhakti*. La *bhakti* est l’attachement suprême à Krishna, ou *Paramatman* (soi absolu) ou *Iswara* (Dieu personnel) ou *Mahamai* (la « Mère divine »), etc.

La pratique de la *bhakti*, qui consiste à accomplir ce qu'on a à faire sans se laisser lier par l'attachement aux choses et en s'abandonnant sans réserve à Dieu dans un esprit de foi et de dévotion, donne au dévot une connaissance spirituelle très grande et constitue une des voies privilégiées pour atteindre la libération souhaitée.

Dans ce contexte, la sexualité et le mariage ont une signification à la fois spirituelle et sociale. À travers l'union homme-femme se trouve le sens de la complémentarité physique et spirituelle. Le mariage, pour sa part, apparaît comme une responsabilité « religio-sociale » pour la continuité de la famille, de la société et de la création.

Le bouddhiste, quant à lui, est conscient que les relations sexuelles vides de sentiments ou d'un engagement à long terme ne peuvent apporter que des satisfactions temporaires ou des illusions de soulagement à court terme et qu'en contrepartie, elles peuvent causer beaucoup de souffrances futures. La conscience des souffrances futures causées par sa sexualité amène le bouddhiste à s'abstenir de telles pratiques sexuelles. Conscient également que les relations sexuelles extramaritales causent de la souffrance et la séparation des familles, le bouddhiste agit de façon à pouvoir préserver le bonheur de sa famille et celui des autres.

Les abus sexuels à l'endroit des enfants sont causes de souffrance non seulement pour ces enfants agressés mais aussi pour toutes les personnes qui les entourent et ce, toute leur vie. Ces victimes d'abus deviennent à leur tour des agresseurs et la roue des souffrances continue de tourner sans cesse. Motivé par l'amour et la compassion, le bouddhiste cherche non seulement à éviter de créer des situations de souffrance mais également à empêcher que de telles situations se produisent par les actions d'autrui.

La pratique des relations sexuelles saines et appropriées est aussi accompagnée de la responsabilité envers les générations futures. La mise au monde d'enfants entraîne la responsabilité de leur assurer un environnement propice à leur croissance et à leur épanouissement.

En pratiquant une sexualité consciente et responsable, le bouddhiste ménage ses énergies vitales, ce qui l'aide à mieux pratiquer la voie de la libération.

Pour les musulmans, l'amour du conjoint et des proches doit s'exprimer dans l'amour de Dieu et la soumission à ses volontés.

En ce qui a trait à l'amour charnel plus particulièrement, celui-ci, licite uniquement à l'intérieur du mariage, est vécu et accepté dans la plénitude des plaisirs qu'il procure, lesquels sont un bienfait divin. Outre la procréation, la sexualité offre à l'homme et à la femme des plaisirs destinés à accroître leur bonheur sur terre, dans la mesure où l'acte sexuel n'est pas contre nature et qu'il reflète une vraie relation d'amour.

L'islam, même s'il tolère la polygamie, prône la monogamie en ce sens que le Coran, la *Sunna* et le droit musulman classique imposent des conditions draconiennes qui rendent le mariage polygame pratiquement impossible aux yeux des croyants. De plus, l'existence d'un contrat de mariage pouvant imposer la monogamie, le processus d'amélioration de la condition de la femme et même le retour aux sources sacrées émancipatrices expliquent que cette pratique, qui se justifiait dans le passé, soit

pratiquement tombée en désuétude. Enfin, le mariage, contrat solennel nécessaire à l'équilibre individuel et institution sociale assurant la permanence de l'espèce humaine et la santé morale des communautés, est fortement recommandé. Toutefois, celui-ci demeure un contrat qui peut être dénoncé par l'une des parties pour non-respect d'une des clauses, et ce, même si le divorce n'est pas agréable aux yeux de Dieu. Enfin, au-delà du cadre contractuel, Dieu et le prophète Mohamed prescrivent affection, tendresse et respect entre époux.

Chez les autochtones, l'amour est une valeur très vénérée et la famille est le lieu par excellence où s'enseigne cette valeur. Quand on parle de la famille, on inclut non seulement parents et enfants, mais aussi grands-parents, tantes, oncles, cousins et cousines. Ce que l'on pourrait appeler la famille étendue.

Ce sont les grands-parents qui traitent habituellement des questions relatives à l'amour et à la sexualité. Les mariages sont célébrés lors de cérémonies liées à certaines fêtes annuelles soulignant les récoltes ou les saisons, et il revient au chef de clan de bénir les époux et de les présenter à toute la nation.

Les attitudes

Comme la sexualité indique à l'être humain qu'il est fondamentalement un être de relations et que la relation amoureuse, c'est-à-dire celle qui est fondée sur l'amour, est celle qui convient à l'être humain, les élèves seront invités, en fin de parcours, à se questionner sur la qualité de leurs rapports humains.

Puisque la violence ne semble pas absente des relations amoureuses des jeunes⁴², il ne sera pas superflu que les élèves se demandent si, globalement, leurs relations quotidiennes sont marquées par des sentiments positifs ou négatifs à l'égard des autres; si les sentiments positifs qu'ils éprouvent pour autrui se limitent à un vague intérêt pour les personnes, foncièrement égoïste et calculateur, ou s'ils peuvent les traduire en gestes de compassion, de bienveillance et de partage.

Si on veut encore davantage élargir le champ de réflexion, il pourra être intéressant, en terminant, de confronter les élèves aux caractéristiques d'un amour évangélique.

⁴² À cet égard, il est révélateur que le ministère de l'Éducation ait cru bon de produire *VIRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes*, n° 28-2665 et n° 28-2665-01.

L'amour évangélique est caractérisé par une triple dimension d'universalité, de fraternité et de solidarité.

Une dimension d'universalité

Il est remarquable que Jésus, dans ses rapports avec les autres, s'adresse à tous, sans discrimination, sans mettre de frontières ni de barrières. À l'encontre même des normes sociales, il n'exclut absolument personne: ni les pauvres, ni les méprisés, ni les pécheurs, ni les non-juifs, ni même les ennemis. Le prochain, c'est toute personne dont on se rend proche, sans restriction, sans limite (Luc 10, 29-37).

Une dimension de fraternité

Les relations interpersonnelles vécues par Jésus ne sont pas des relations de domination ou d'exploitation de l'autre. Au contraire, ce sont des relations marquées par l'amour fraternel, un amour de qualité qui cherche fondamentalement le bien de l'autre. Ce sont des rapports qui «construisent» la personne, la valorisent et l'épanouissent, qui apportent bonheur et paix. Au contact de Jésus, les gens sont changés : ils sont guéris, apaisés, encouragés, pardonnés; ils retrouvent foi en eux-mêmes, ils prennent conscience de leur dignité d'êtres humains et de fils et de filles de Dieu.

Une dimension de solidarité

Jésus est venu « pour servir et non être servi » (Matthieu 20, 28). Devant les besoins et les souffrances des gens qu'il rencontre, Jésus ne reste pas passif, indifférent. Il agit, il sert, il soulage. Par ses guérisons, Jésus libère les gens de leurs maux physiques. Par son enseignement, Jésus les tire de leur pauvreté spirituelle et morale, il les encourage. Toute la vie publique de Jésus a été marquée par le service de la personne.

Cet amour aux dimensions évangéliques trouve, dans les Béatitudes (Matthieu 5, 3-11), une expression tout à fait originale, par son accent sur les valeurs de douceur, de miséricorde, de justice et de paix. Les Béatitudes, considérées comme la voie du Christ et la charte du chrétien, sont une invitation à donner la priorité à l'amour dans les relations humaines et à le rendre actif et fructueux.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'analyser, en recourant notamment à des critères d'inspiration chrétienne, différentes manières de vivre l'amour et la sexualité.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- d'expliquer différentes données sur la sexualité, l'amour, le mariage, la famille;
- de rendre compte de la *qualité* morale de certaines manières de vivre l'amour et la sexualité;
- de se situer personnellement en ce qui a trait à la manière chrétienne d'envisager et de vivre l'amour et la sexualité.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Questions, sentiments, opinions que suscitent les réalités associées à l'amour et à la sexualité
- Distinctions entre sexualité humaine et sexualité animale, entre sexualité et génitalité
- Éléments de la relation amoureuse : l'attraction, l'affectivité, le partage de valeurs
- Mariage et famille comme prolongements de la relation amoureuse

LES SAVOIR-FAIRE

- Problème : Est-ce que toutes les manières de vivre l'amour et la sexualité sont valables au regard de l'accomplissement de la personne humaine?
- Critères de discernement :
 - * d'ordre général : la règle d'or ainsi que certains éléments de la Déclaration des droits de l'homme et du Décalogue;
 - * d'ordre particulier : la conception chrétienne de l'amour et de la sexualité;
 - * d'autres conceptions issues de diverses traditions religieuses.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Prise de conscience de ses manières d'être et d'agir dans ses rapports avec les autres
- Examen de son intérêt à vivre un amour aux dimensions de l'Évangile

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- de certaines notions et distinctions, comme la sexualité animale par rapport à la sexualité humaine, la génitalité par rapport à la sexualité;
- des éléments de la relation amoureuse;
- de certaines caractéristiques du mariage et de la famille.

HABILITÉ :

- à utiliser de façon appropriée les critères de discernement pour évaluer des manières de vivre l'amour et la sexualité.

ATTITUDES :

- est-ce que l'élève se montre ouvert à se questionner sur ses manières d'être et d'agir dans ses relations interpersonnelles?
- est-ce que l'élève se montre réceptif à l'idée de se laisser influencer par le modèle évangélique?

VOLET 4
JUSTICE ET RESPECT

Durée approximative : quinze heures

Le volet *Justice et respect* est traité sous trois angles différents, soit :

- par rapport à la vie humaine;
- par rapport à la dignité de la personne humaine;
- par rapport à l'utilisation des biens matériels et de l'argent.

L'enseignante ou l'enseignant choisira de traiter le thème étudié sous deux de ces approches.

JUSTICE ET RESPECT DE LA VIE HUMAINE

LA SITUATION

Pour les jeunes en général, la vie, c'est important. À des degrés divers, selon les individus, ils expriment leur foi en la vie de mille et une façons : dans leur volonté d'explorer et d'expérimenter tout ce qui s'offre à eux, dans leur goût souvent prononcé pour l'activité physique, le sport, la fête, dans leur amour de la nature, des animaux, dans leur pacifisme, dans leur recherche constante de plaisir, etc.

Même si globalement les jeunes ont foi en la vie et semblent avoir une vision optimiste de l'avenir, des enquêtes régulières révèlent que près de 20 p. 100 des jeunes ont déjà pensé à s'enlever la vie. Bien des problèmes qui les concernent et dont on discute quotidiennement dans les médias les préoccupent au plus haut point : sida, guerres, actes terroristes, crises environnementales, euthanasie, peine de mort, etc.

Par ailleurs, les jeunes vivent dans une société où la vie humaine semble fragile et vulnérable. En effet, ils voient bien que le raffinement scientifique et technologique d'aujourd'hui peut aussi bien servir que desservir la vie humaine. Ils sentent que l'équilibre entre le respect de la vie humaine et d'autres valeurs précieuses à leurs yeux reste difficile à atteindre. Comment, en effet, concilier le respect de toute vie humaine avec le progrès de la science et de la technologie? Comment canaliser les énergies vitales de la création à des fins humanitaires? Comment utiliser les nouvelles techniques médicales sans jamais oublier que l'être humain, si intelligent soit-il, n'est ni l'auteur, ni le maître absolu de la vie? Comment exercer le privilège accordé à l'être humain de gérer la vie en assumant les responsabilités morales qui en découlent? Autant de questions qui s'imposent à la conscience humaine et qui n'échappent pas aux jeunes.

Ce volet sur le respect de la vie humaine peut certes les aider à mieux percevoir encore le caractère à la fois précieux et fragile de la vie humaine. En explorant les diverses traditions religieuses de l'humanité, et particulièrement la tradition judéo-chrétienne, ils prendront conscience de cette autre dimension de la vie humaine fortement soulignée par les croyantes et les croyants : sa dimension sacrée.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter *la vie humaine*, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.

- *Évaluer la moralité.* Comme dans les autres thèmes étudiés, il s'agit toujours de pratiquer le discernement moral, de mesurer la qualité morale de certaines réalités au regard de ce qui convient ou ne convient pas au plein accomplissement de la personne ou de la collectivité humaine.
- *De certaines manières de traiter la vie humaine.* L'objet du discernement porte ici sur des réalités qui favorisent, menacent ou détruisent la vie humaine. La vie humaine peut recevoir toutes sortes de traitements. Parfois elle est maltraitée, d'autres fois elle est traitée aux petits soins. C'est dans ce sens-là qu'il faut comprendre le verbe traiter dans l'énoncé de compétence.
- *En recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.* Le référentiel moral chrétien servira de guide pour discerner, mais sans exclusivité. On pourra puiser également dans la sagesse humaine et dans celle des autres traditions religieuses.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. L'élève sera capable :

- de rendre compte de certaines données soulignant la richesse de la vie et sa fragilité;
- d'en expliquer d'autres touchant des réalités qui favorisent ou menacent la vie;
- d'appliquer certains éléments du référentiel moral à des situations de vie concrètes mettant en jeu le respect de la vie humaine;
- de se situer personnellement par rapport à la valeur du respect de la vie.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

Richesse de la vie

Évolution des formes de vie

En se fiant sur la science actuelle, on estime que l'apparition de la première étincelle de vie aurait jailli des mers, il y a environ trois milliards d'années. Par la suite, une évolution très lente a fait en sorte qu'elle s'est déployée en des formes de plus en plus complexes jusqu'à la formation des australopithèques, ces primates dont on a trouvé les fossiles en divers endroits de l'Afrique et qui sont les ancêtres les plus reculés de l'homme.

Toutefois, même si le fait de l'évolution paraît acquis, des questions demeurent. Par exemple, par quels mécanismes la vie, une fois apparue, s'est-elle développée? Comment l'unicellulaire est-il devenu multicellulaire? Comment la vie s'est-elle répandue jusqu'à former le règne végétal? Comment des invertébrés est-on passé aux vertébrés? Comment l'ancêtre du singe est-il devenu l'homme? Comment la conscience est-elle apparue? Comment un être mené par ses seuls instincts a-t-il évolué jusqu'à devenir intelligent, libre et responsable?

Il appartient à la science de répondre à ces questions, de dire « comment » les choses se sont passées. De son côté, la foi chrétienne se montre de plus en plus réceptive à l'idée de l'évolution des espèces⁴³.

Liens entre les diverses formes de vie

La diversité des êtres vivants

À feuilleter une encyclopédie de la vie, on a le sentiment qu'à peu près toutes les formes possibles de vie s'y trouvent. Des virus aux grands cétacés, de l'algue unicellulaire aux immenses séquoias, des parasites aux oiseaux de proie et aux mammifères carnivores. Il n'existe, en fait, aucune

⁴³ « Cette doctrine évolutionniste est bien différente de l'affirmation biblique qui présente la création de toutes les espèces en un jour. Selon la Bible, Dieu aurait créé l'être humain à partir de la glaise du sol (2, 7); l'évolutionnisme prétend que le singe est notre arrière-grand-père ou, mieux encore, notre cousin [...]. La Bible semble également parler, du moins à première vue, d'Adam et Ève comme d'un premier couple, suggérant ainsi le monogénisme. La science favorise plutôt le polygénisme, doctrine selon laquelle l'humanité provient de plus qu'un seul couple. Science et Bible sont-elles en opposition directe? Ce qu'il faut comprendre, c'est que « les textes de Genèse 1-11 sont d'abord des textes religieux. Leur but n'est pas de donner des informations scientifiques. Pour être plus précis, ces textes sont à qualifier de mythes [...] au sens moderne du mot : il s'agit d'une tentative humaine de présenter sous une forme narrative symbolique une réalité ou une vérité transcendante ressentie intuitivement [...]. Science et Bible ont leur domaine propre et apportent leur contribution à l'humanité dans ses efforts pour comprendre sa destinée. » Walter VOGELS. *Nos origines*, Novalis, Ottawa, 1992, p. 13-14, 25.

encyclopédie de la vie qui soit complète. Comment pourrait-elle rendre compte de la centaine de milliers d'espèces végétales, de la dizaine de milliers d'espèces d'oiseaux, du million d'espèces d'insectes, etc.? De plus, on peut être à peu près certain de ne pouvoir trouver sur terre deux êtres vivants exactement identiques.

La parenté profonde entre tous les êtres vivants

L'unité de la vie provient avant tout de ce que tous les êtres vivants sont formés de cellules. Les micro-organismes contenus dans la goutte d'eau, le pétale d'une fleur, une aile de papillon, une plume d'oiseau, le cheveu d'un être humain sont constitués de cellules de tailles et de formes différentes.

La cellule est aussi l'unité de fonctionnement de tous les êtres vivants. C'est elle qui est responsable des étapes fondamentales de la vie : naissance, croissance, reproduction, mort. En réalité, chaque cellule est un petit ordinateur. Par son noyau, qui est un centre de commande, elle assure un ensemble d'activités qu'on appelle le métabolisme : entrée d'oxygène et de substances nutritives dont elle extraira l'énergie nécessaire à la réparation et à la construction de sa propre substance, sortie de déchets et de gaz carbonique, transmission du bagage génétique, fabrication de protéines, etc.

La spécificité de la vie humaine

« Mais la continuité ne va pas sans rupture : les sciences de l'homme, et bien évidemment la réflexion philosophique en général comme la réflexion judéo-chrétienne en particulier, ont fortement souligné la discontinuité, la différence qui caractérisent la vie humaine. Ainsi les sciences humaines ont relevé plusieurs traits qui caractérisent le vivant humain : celui-ci est un animal *debout*, qui se crée des outils, qui a des rites – notamment les rites mortuaires – qui se donne des règles sociales, un langage, etc.⁴⁴. »

⁴⁴ *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO*, p. 803.

Fragilité de la vie

Les hommes et les femmes d'aujourd'hui sont de plus en plus conscients du caractère fragile de la vie. Les nombreux groupes écologistes le rappellent avec force, à tout moment, en alertant l'opinion publique sur le sort réservé aux forêts d'Amazonie, sur la désertification grandissante des sols, sur le nombre important d'espèces végétales et animales en voie d'extinction, etc. Plusieurs s'interrogent sur l'avenir de la vie humaine, soumise elle aussi aux effets néfastes des diverses formes de pollution.

D'autre part, les menaces ou les atteintes à la vie humaine viennent aussi de l'action directe des êtres humains. Le XX^e siècle passera à l'histoire, notamment en raison de ses deux guerres mondiales et de l'Holocauste dont ont été victimes les Juifs. Sur une moins vaste échelle, les médias apportent leur lot quotidien de meurtres et d'agressions de toutes sortes. Les statistiques annuelles révèlent des taux importants de suicides et d'avortements. Les progrès de la science et de la technique font de nouvelles percées du côté des manipulations génétiques et du clonage.

Pour l'écologiste américain Jeremy Rifkin, le 21^e siècle pourrait être celui des clones humains, du commerce des gènes, des animaux et des plantes génétiquement modifiés. « Nous sommes à l'aube d'une "nouvelle Genèse" : la naissance d'une nature artificielle destinée à remplacer les mécanismes originels de l'évolution. En permettant de sauter la barrière des espèces – on peut ainsi transférer des caractères héréditaires d'une bactérie dans un animal ou d'un végétal dans un insecte –, le génie génétique donne littéralement à l'homme le pouvoir de remodeler la vie sur la Terre. Créés dans les laboratoires, des milliers de nouveaux êtres, l'ADN reprogrammé, vont ainsi se multiplier dans la biosphère : on estime par exemple que, d'ici à cinq ans, la moitié des surfaces cultivables des pays industrialisés sera couverte par des plantes transgéniques. Sans parler des applications de ces techniques à des fins militaires ou en vue d'"améliorer" l'espèce humaine. Jamais, au cours de son histoire, l'humanité n'a disposé d'une technologie qui lui offrait un tel contrôle sur les forces de la nature, à l'exception, peut-être, de la bombe atomique. À qui fera-t-on croire, ne serait-ce qu'un instant, qu'un pouvoir aussi inouï ne présente aucun risque substantiel?⁴⁵ »

⁴⁵ Voir la Revue *Châteline*, novembre 1998, p. 114.

Les habiletés

Deux questions se posent ici, sur le plan moral : Les humains doivent-ils protéger la vie humaine à tout prix? Les humains peuvent-ils décider du sort d'une vie humaine? On voit facilement à quelles réalités contemporaines on fait référence : la peine de mort, la guerre, le terrorisme, l'euthanasie, le suicide (aide médicale ou non), les manipulations génétiques, l'avortement, le clonage, etc. Il est important que l'élève aborde ces questions et y exerce sa capacité de discernement.

L'habileté à acquérir dans ce volet consistera donc à évaluer l'une ou l'autre de ces réalités difficiles pour la vie humaine, à la lumière de critères de discernement.

On pourra ainsi recourir à certains critères d'ordre général, par exemple : l'article 1 de la Déclaration des droits de la personne ou la 5^e Parole du Décalogue. Le recours à des critères plus particuliers au thème étudié, comme ceux qui suivent, peut se révéler d'une grande utilité également.

LA CONCEPTION CHRÉTIENNE DU RESPECT DE LA VIE

La symbolique du jardin, traitée dans le livre de la Genèse et dans le livre de l'Apocalypse, montre que le projet de Dieu est un projet de vie.

Ainsi, dans les récits de la création, Dieu prépare un jardin, la Terre, comme habitat de vie. Ce jardin ne manque pas d'eau, il est bien éclairé par le soleil, il y pousse toutes sortes de plantes, il grouille d'êtres vivants dans l'eau, dans l'air, sur le sol. En son milieu, l'arbre de vie, symbole d'éternité. Puis, apparaît l'homme. On peut observer que celui-ci, et lui seul, devient vivant en recevant le « souffle » de Dieu, ce qui signifie que la vie humaine est, à un titre bien particulier, un don de Dieu, puisqu'elle participe à la respiration même de Dieu. Cette idée de l'unicité de la vie humaine se trouve renforcée par cette autre observation, à savoir que la création de l'homme apparaît à la toute fin du processus, comme si on voulait marquer que tout converge vers l'être humain, tout a été fait pour lui et que l'apparition de l'homme représente le couronnement de l'activité créatrice de Dieu.

Le livre de l'Apocalypse, qui termine la Bible, reprend la symbolique du jardin et nous montre celui-ci dans toute sa splendeur. Toute la vie qui circulait dans le jardin arrive à son plein épanouissement, à sa pleine maturité. Grâce au salut de Dieu, le jardin du monde a produit des fruits de justice, de paix, d'harmonie, des fruits d'immortalité. C'est une terre nouvelle qui se manifeste, irriguée et ensoleillée de la présence de Dieu, et qui apporte le bonheur éternel aux humains. On comprend mieux dans ce contexte qu'en confiant à l'être humain la gérance de la création, Dieu l'invitait à être, comme Lui, un bon jardinier des espèces végétales et un bon pasteur des espèces animales⁴⁶.

⁴⁶ Cependant, il nous faut reconnaître qu'en contexte judéo-chrétien la nature ne possède pas le caractère sacré que lui reconnaît l'hindouisme et beaucoup de nations amérindiennes. En effet, la vision biblique a largement contribué à désacraliser la nature et conduira Descartes à considérer l'être humain comme « maître et possesseur

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉGLISE SUR CERTAINES QUESTIONS

S'inspirant de cette conception chrétienne, l'Église considère la vie humaine comme sacrée, puisque celle-ci vient de Dieu et retourne à lui. Dieu étant le seul Maître de la vie, aucun être humain n'a de droit sur la vie humaine, la sienne propre comme celle des autres.

Par ailleurs, se rappelant que Dieu s'est incarné en Jésus Christ pour révéler son visage d'amour et de compassion, l'Église cherche à se rendre présente et attentive aux personnes souffrantes et agonisantes. Consciente que la solitude au moment d'affronter la mort demeure sans doute l'épreuve ultime, elle se soucie d'accompagner les personnes jusqu'à la fin, dans un esprit de sollicitude et de respect.

C'est dans cette double perspective que l'Église aborde certaines questions plus délicates liées au respect de la vie.

L'avortement

L'avortement provoqué (interruption volontaire de la grossesse) est considéré par l'Église comme l'équivalent d'un meurtre. L'enfant à naître est un être humain à part entière, dès sa conception.

L'Église invite ses membres à ne pas juger la femme qui se fait avorter. Au contraire, il faut lui témoigner compréhension et respect. *On peut rejeter un acte jugé répréhensible, sans pour autant rejeter la personne qui le commet.*

L'Église n'ignore pas que l'acte d'avortement intervient souvent comme une solution de détresse, en l'absence de moyens ou de recours qui permettraient d'envisager une grossesse menée à terme. Aussi suggère-t-elle que soient offerts des services d'accompagnement de l'adolescente et de la femme enceintes en difficulté, que soient améliorés les régimes de congé maternité et d'aide aux jeunes parents, etc. En cas de grossesse indésirée, l'Église propose d'envisager l'adoption de l'enfant comme alternative.

de la nature" et beaucoup de nos contemporains à la voir uniquement dans sa fonction instrumentale.

L'euthanasie et l'aide au suicide

Les femmes et les hommes d'aujourd'hui ont développé une nouvelle sensibilité qui est celle de pouvoir mourir dans la dignité. Cette sensibilité, qui concerne particulièrement les personnes âgées ou atteintes de maladies incurables ou de handicaps importants, se traduit par la reconnaissance que la vie biologique n'est pas un absolu, qu'il faut favoriser la densité des moments restants et non en perdre la valeur dans des technologies devenues inutiles. Elle s'exprime également dans la volonté de voir les souffrances des patients soulagées adéquatement, de leur propre consentement, même s'il y a risque d'abrèger leurs jours. La question se pose alors de la pertinence de pratiquer sur eux l'euthanasie (du grec : *eu*, bonne et *thanatos*, mort) ou de les aider à se suicider.

L'euthanasie

Par euthanasie, on entend «une action ou une omission qui, de soi et dans l'intention, donne la mort afin de supprimer ainsi toute douleur» (*Evangelium vitae*, no 65).

Si c'est une action, l'euthanasie est dite active : elle consiste alors à poser un acte qui mène directement à la mort. Le meurtre par compassion appartient à ce type d'euthanasie. Il faut noter, par ailleurs, qu'il est légitime de donner aux malades des analgésiques nécessaires au soulagement de leur douleur, même s'il en résultait un abrègement de leur vie. Dans de telles circonstances, on ne parlera pas d'euthanasie active puisque l'intention est de soulager la douleur et que l'abrègement de la vie n'est pas directement voulu.

Si c'est une omission, l'euthanasie est dite passive : elle consiste à provoquer intentionnellement la mort en s'abstenant de donner un traitement ou en arrêtant un traitement. Par ailleurs, il n'y a pas d'obligation de prendre des moyens considérés comme extraordinaires ou disproportionnés pour maintenir absolument quelqu'un en vie. L'utilisation de tels moyens pourrait alors constituer un véritable acharnement thérapeutique auquel la personne malade n'a pas à être soumise.

On peut aussi parler d'euthanasie «volontaire» quand elle est demandée par la personne malade et d'euthanasie «involontaire» en l'absence de son consentement.

L'aide médicale au suicide

Il s'agit du «fait d'aider quelqu'un à se donner volontairement la mort en lui fournissant les renseignements et/ou les moyens nécessaires». Il est vraisemblable que des demandes d'élargissement de la législation portent d'abord sur l'aide médicale au suicide. On éliminerait alors les risques d'euthanasie involontaire et la relation de confiance entre le médecin et ses patients serait moins menacée.

Appréciation globale

D'un point de vue médical, on peut difficilement imaginer que l'option fondamentale pour le soin et la sauvegarde de la vie, caractéristique de la profession médicale, se conjugue avec un pouvoir de vie et de mort sur les personnes affaiblies ou handicapées. Au contraire, on attend du personnel

hospitalier qu'il relève le défi auquel il est confronté, soit celui d'aider ces malades à vivre dignement leur mort et les semaines et les mois qui la précèdent. Pour les aider à vivre leurs derniers moments, le personnel médical les soustraira à toutes formes d'acharnement thérapeutique et aura recours à des moyens efficaces pour soulager la souffrance physique et morale. Il se préoccupera également du bien-être relationnel des malades, en leur permettant de recevoir leurs proches, le plus souvent possible.

Du point de vue juridique, le législateur s'oppose à l'euthanasie, en bonne partie parce qu'il redoute les dérapages et les abus que pourrait entraîner une éventuelle politique de l'euthanasie.

Du point de vue de l'Église catholique, l'euthanasie demeure inacceptable ainsi que l'aide médicale au suicide. Elle estime que, même si celles-ci devaient être décriminalisées au plan légal, cela ne leur conférerait pas pour autant une valeur morale. Il arrive parfois que la loi et l'éthique ne coïncident pas, de sorte que la décriminalisation d'un acte laisse entier le choix éthique d'agir ou non dans tel ou tel sens.

La peine de mort

Condamnée par l'ONU, la peine de mort reste une sanction prévue dans le code pénal de 123 pays. Les pays suivants totalisent plus des trois quarts des exécutions dans le monde : l'Arabie Saoudite, l'Azerbaïdjan, l'Ukraine, le Cambodge, la Chine, l'Égypte, les États-Unis, l'Iran, la Libye, le Nigéria, Singapour et le Yémen.

Aux États-Unis, la peine de mort est utilisée par 38 États sur 51. Entre les années 1976 et 1996, plus de 300 personnes ont été soumises à la peine de mort. Actuellement, des centaines de condamnés attendent leur exécution dans les fameux couloirs de la mort. Cette attente, qui peut durer plus de dix ans et au cours de laquelle le condamné peut demander une révision de son procès, est considérée comme une véritable torture par la Cour européenne des droits de l'homme.

Même si l'Église n'exclut pas le recours à la peine de mort dans des cas exceptionnels⁴⁷, l'ensemble des interventions des évêques catholiques, au cours des vingt dernières années, favorisent l'abolition de la peine de mort. Récemment encore, le pape Jean-Paul II lui-même abondait dans le même sens : « La nouvelle évangélisation a besoin de chrétiens qui soient sans aucune réserve en faveur de la vie; qui annonceront, célébreront et serviront l'Évangile de la vie dans toutes les situations. Il y a un signe d'espoir dans la reconnaissance croissante que la dignité de la vie humaine ne doit jamais être

⁴⁷ L'enseignement traditionnel de l'Église n'exclut pas, quand l'identité et la responsabilité du coupable sont pleinement vérifiées, le recours à la peine de mort, si celle-ci est l'unique moyen praticable pour protéger efficacement de l'injuste agresseur la vie d'êtres humains.

Mais si des moyens non sanglants suffisent à défendre et à protéger la sécurité des personnes contre l'agresseur, l'autorité s'en tiendra à ces moyens, parce que ceux-ci correspondent mieux aux conditions concrètes du bien commun et sont plus conformes à la dignité de la Personne humaine.

Aujourd'hui, en effet, étant donné les possibilités dont l'état dispose pour réprimer efficacement le crime en rendant incapable de nuire celui qui l'a commis, sans lui enlever définitivement la possibilité de se repentir, les cas d'absolue nécessité de supprimer le coupable "sont désormais assez rares, sinon même pratiquement inexistants.

- Voir l'encyclique *Evangelium vitae* (no 56) de Jean-Paul II publiée le 25 mars 1995 et le Catéchisme de l'Église catholique (article 2267).

négligée, même dans le cas de quelqu'un qui a fait beaucoup de mal. La société moderne a les moyens de se protéger, sans ôter au criminel de manière définitive la possibilité de se corriger. Je renouvelle l'appel, que j'ai lancé récemment à Noël, à un accord pour supprimer la peine de mort, qui est à la fois cruelle et inutile⁴⁸. »

Les raisons habituellement invoquées au nom de la foi chrétienne sont les suivantes :

- appliquer la peine de mort contrevient à l'idée que Dieu seul est le Maître de la vie et que toute vie humaine a un caractère sacré;
- la peine de mort est un acte de vengeance collective : c'est l'application pure et simple de la loi du talion *Oeil pour oeil, dent pour dent*, qui n'est pas évangélique;
- appliquer la peine de mort, c'est nier pour le criminel la possibilité de se réhabiliter, alors que Dieu ne désespère jamais de quelqu'un; un être humain n'est pas réductible à l'un ou à l'autre de ses actes; il est plus que ce qu'il a fait. Par la peine capitale, on empêche ce « plus » de se révéler;
- de nombreux cas d'erreur judiciaire montrent l'impossibilité d'être absolument certain de la culpabilité de certains condamnés.

Le suicide

Quelques données

Le Québec vit présentement une situation tragique, sur le plan du suicide. En 1995, 1442 Québécoises et Québécois se sont enlevé la vie, ce qui représente un taux de 19,5 pour 100 000 personnes, 80 p. 100 de ces suicides étant le fait d'hommes. La mortalité par suicide connaît une croissance importante depuis le début des années 90; le suicide est même devenu la première cause de mortalité chez les jeunes hommes de moins de 30 ans. En outre, on constate que le suicide chez les jeunes de 10 à 14 ans est de plus en plus fréquent. Avec la Suisse, la France, la Belgique et les pays scandinaves, le Québec, après la Finlande et la Hongrie, présente les plus hauts taux de mortalité masculine par suicide parmi les pays industrialisés.

Les facteurs associés au suicide

La prudence s'impose quand il s'agit d'expliquer le suicide. Il peut être tentant et facile de l'associer rapidement à quelque cause biologique, psychologique ou sociale. Cependant, il est plus réaliste de penser que la complexité des enjeux dans ce phénomène et la nature même du fait de causer sa propre mort ne se prêtent pas à une compréhension privilégiant un seul point de vue.

En fait, le suicide apparaît comme un phénomène complexe déterminé par l'interaction de plusieurs facteurs, lesquels peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

⁴⁸ JEAN-PAUL II. « L'Évangélisation a besoin de chrétiens qui soient sans réserve pour la vie », *La documentation catholique*, n° 2198, 21 février 1999, p. 183.

- les prédispositions individuelles, comme les troubles mentaux (incluant l’abus d’alcool et de drogues et la dépendance à ceux-ci), la présence de maladies physiques et de liens pathologiques avec les proches et les problèmes d’adaptation;
- les facteurs liés au milieu social et aux valeurs et attitudes culturelles qui y sont véhiculées tels qu’un milieu familial dysfonctionnel, des conditions économiques difficiles, des antécédents suicidaires dans l’environnement familial, l’isolement social et un système de valeurs qui tend à considérer le suicide comme une solution acceptable à certains problèmes;
- les facteurs liés à l’environnement immédiat ou à des circonstances particulières, comme un décès, une perte d’emploi, une séparation, un échec scolaire, etc.

L’approche de l’Église catholique en matière de suicide

Même si la conviction fondamentale de l’Église demeure que l’être humain tient sa vie de Dieu et qu’il ne lui appartient pas d’y mettre un terme selon son gré, celle-ci porte un nouveau regard sur le suicide, en raison d’une meilleure connaissance de cette réalité.

Prenant en considération les observations des spécialistes de la question qui distinguent divers types de suicide (le suicide réfléchi et longuement prémédité et le suicide impulsif et soudain, celui du jeune et celui du vieillard âgé et handicapé, le suicide collectif des adeptes d’une secte, etc.), l’Église reconnaît qu’on ne peut enfermer dans la même réprobation morale des actes similaires quant à leur matérialité mais très différents quant à leur signification. Elle voit mieux également que tout suicide ne constitue pas nécessairement un refus formel de la foi et de l’espérance chrétiennes, puisque la part de liberté et de responsabilité dans un acte suicidaire n’est pas toujours très manifeste.

Dans le prolongement de ce nouveau regard porté sur le suicide, l’Église catholique, prenant ses distances par rapport à toute volonté de banaliser ou de tolérer le suicide⁴⁹, entend promouvoir des attitudes créatrices marquées par l’indulgence et la tendresse, des gestes concrets de compassion et d’accompagnement qui rejoignent aussi bien les personnes, les familles et les groupes touchés par la réalité du suicide que les personnes souffrantes proches du désespoir suicidaire « S’il suffit parfois de quelques mots, de bons gestes d’écoute et de tendresse pour redonner espoir, en d’autres circonstances, nous sommes appelés à soutenir la personne éprouvée en l’acheminant vers les lieux d’entraide qui correspondent à ses besoins psychologiques et spirituels. C’est dans la solidarité et l’accompagnement des personnes souffrantes qui nous entourent que nous pourrons tracer avec elles des sentiers d’espoir et redonner peut-être un sens à la vie à nos soeurs et à nos frères qui éprouvent des difficultés à vivre aujourd’hui⁵⁰. »

⁴⁹ « L’opinion publique n’en est pas encore à considérer le suicide comme une décision banale et acceptable, mais elle adopte des attitudes de moins en moins intolérantes face aux suicides que semble justifier une dégénérescence irréversible. Après tout, semble-t-on se dire, il incombe à chacun de gérer son destin. À mesure que la recherche confirme que le suicide n’est pas incompatible avec la lucidité, la logique et la rationalité, les décisions suicidaires glissent vers cette sphère privée où le jugement individuel, tant qu’il ne compromet pas l’ordre public, s’exerce librement. » Laurent LAPLANTE. «*Les suicides des jeunes*», dans *Revue Notre-Dame*, juin 1997, p. 12.

⁵⁰ ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Pour que s’ouvrent des sentiers d’espoir*, Montréal, 1998.

AUTRES CONCEPTIONS SUR LE RESPECT DE LA VIE

L'hindouisme

Quand on parle du respect de la vie dans l'hindouisme, on ne peut faire abstraction du terme *ahimsâ*, mis en valeur par Gandhi. La valeur de *ahimsâ* (c'est-à-dire non-violence, non-injure, tolérance et compassion) est un des devoirs communs (*Sadharana dharma*) que tous sont appelés à cultiver dans leur vie. L'*ahimsâ* devrait être pratiqué non seulement envers des humains, mais aussi envers tous les êtres vivants : les animaux et les plantes.

Le bouddhisme

Le respect de la vie découle de la compassion du bouddhiste qui ne veut pas causer de la souffrance aux autres personnes. Il ne tuera pas et ne laissera pas les autres tuer. Il cherchera des solutions pour éviter que des guerres se produisent dans le monde et essaiera de régler tous les conflits dans la non-violence.

Sa compassion ne se limite pas seulement à la vie des êtres humains mais aussi à tous les êtres vivants. De plus, selon la loi de l'interdépendance, un des fondements de la tradition bouddhiste, la vie des personnes est intimement liée à la vie de tout ce qui l'entoure. La vie humaine dépend de la vie des forêts de l'Amazonie, de la qualité de l'eau des Grands Lacs. Elle dépend également de la fertilité des terres de culture, etc., et ainsi, pour protéger la vie des personnes, le bouddhiste doit protéger la vie de toutes les espèces, incluant les espèces animales, végétales et minérales.

Sachant que les pensées sont à la source de tout acte, le bouddhiste doit cultiver et manifester la compassion non seulement dans ses actions mais aussi et surtout dans ses pensées.

Le bouddhiste est conscient que la destruction de la vie peut résulter non seulement de ses propres pensées ou actions mais aussi de sa façon de vivre : ainsi, les éleveurs, fermiers et bouchers doivent tuer pour le nourrir et il en partage la responsabilité. La consommation de drogues en Amérique du Nord privent les populations du Sud de leur terre de culture et leurs enfants meurent de famine. Les impôts et taxes payés aux gouvernements en Amérique du Nord servent à la production d'armes pour la guerre dans les pays en voie de développement.

La réalité selon laquelle il faut tuer pour vivre est très difficile à accepter. La compassion, accompagnée d'une grande compréhension, d'une grande humilité et d'une profonde reconnaissance envers toutes les espèces, est nécessaire pour déceler les choix les moins nuisibles à faire.

Le judaïsme

Il est clairement indiqué dans la Torah que le meurtre est prohibé : « Ne commets point d'homicide, car Dieu seul fait vivre et mourir. » (Exode 20,13; Deutéronome 32,39) Puisque la vie est sous la responsabilité de Dieu, il ne nous appartient pas de la détruire, ni la nôtre, ni celle des autres.

Le judaïsme enseigne aussi que « si quelqu'un est la cause de la perte d'une seule âme, l'Écriture considère cela comme s'il avait été la cause de la perte de l'univers; et si quelqu'un sauve la vie

d'une seule âme, l'Écriture considère cela comme s'il avait sauvé l'univers ». (Mishnah Sanhedrin 4.5)

L'islam

Attribut de Dieu par excellence et procédant de son souffle, la vie est sacrée. Aussi, tout meurtre prémédité d'un innocent est un péché irrémédiable.

Le Coran rappelle et fait sien ce qui avait été révélé dans la Torah aux fils d'Israël, à savoir que l'homicide volontaire équivaut au meurtre de l'humanité tout entière.

De là, et en vertu aussi du principe de la responsabilité personnelle, l'islam interdit toute punition collective et toute forme de génocide, le meurtrier seul étant poursuivi.

Le concept de « *Jihad* » ne signifie aucunement guerre sainte. Son sens premier recouvre l'ensemble des efforts de chaque individu pour lutter contre ses propres tendances et passions en vue de s'améliorer et de demeurer dans la voie de Dieu. La signification seconde a trait à une lutte de légitime défense en cas d'attaque.

Enfin, le respect de la vie concerne la diversité voulue par le Créateur comme bénédiction et signes de sa miséricorde, soit :

- diversité dans l'unité du genre humain : races, peuples, cultures, langues, etc.;
- diversité dans la nature : espèces animales et végétales – créatures divines – dont certaines peuvent être exploitées par l'homme, mais de façon responsable, éclairée et avec parcimonie au bénéfice de la communauté et de l'humanité entière.

Les traditions amérindiennes et inuits

Chez les peuples amérindiens et inuits, une loi fondamentale, inscrite au fond des êtres, insiste sur le respect de toute forme de vie.

Se distinguant d'une conception occidentale qui perçoit l'univers de l'être humain et des autres êtres vivants comme un monde imparfait dont on doit actualiser et parachever les potentialités, et qui a besoin d'être maîtrisé et amélioré, la tradition mohawk, par exemple, voit le monde de l'être humain et des autres êtres vivants comme foncièrement bon et presque parfait. On lui donne donc le nom de « Grand Beau », « Grande Harmonie », et on se fait un devoir de l'accepter dans sa belle et déroutante variété, de le célébrer dans des cérémonies d'action de grâces, de ne pas essayer de le changer, mais plutôt de s'y ajuster et de s'y intégrer comme dans un grand tout. Aussi convient-il de remercier le Créateur pour tous les bienfaits dont il comble les humains, notamment pour l'eau, la terre, l'air, le soleil, les animaux, les arbres.

Dans la perspective de la culture mohawk, on se considère moins comme artisan et coauteur de la vie que comme célébrant et cosoutien de la vie. Si la gérance du monde, au sens occidental, souligne la responsabilité de transformer et d'améliorer la réalité, au sens mohawk, elle renvoie à la responsabilité de la maintenir telle qu'elle est, de la protéger de toute intervention humaine qui prétendrait la

dominer et la modifier. Cette conception et cette attitude de base devant le monde et la vie est traduite, par les peuples amérindiens, par l'expression « maintenir le cercle de la vie. »

Et lorsque le temps de l'homme est écoulé, le Créateur reprend la vie qu'il avait donnée à l'homme. Lui seul a le pouvoir de la donner comme de la reprendre, au temps qu'il a lui-même choisi, temps qui est inconnu de l'homme.

Les attitudes

En raison du caractère à la fois précieux et fragile de la vie, les hommes et les femmes se doivent d'adopter des attitudes empreintes d'attention et de prévenance devant celle-ci. Des attitudes faites de révérence et de responsabilité qui s'adressent plus particulièrement à la nature, à la vie humaine et à l'héritage culturel des civilisations.

Révérence et responsabilité à l'égard de la nature

« La terre que nous ont léguée nos ancêtres n'est pas à nous seuls; nous la devons aux générations futures. La place éminente que nous y occupons, pas plus que nos capacités techniques, ne nous donnent le droit de prélever ni de détruire sans frein. L'essor de la science et des techniques nous a donné une liberté nouvelle. Cette liberté doit être complétée d'un sentiment de révérence à l'égard de la nature dont nous devons respecter les limites et les rythmes, dont nous devons sauvegarder les biens essentiels : l'eau, l'air, les sols, les océans, le vivant et les grands équilibres nécessaires à la vie. Pour cela, les sociétés humaines doivent tendre vers des modes de production et de vie sans prélèvements, déchets et rejets susceptibles de porter atteinte aux équilibres essentiels des milieux locaux ou de la terre [...]. »

Révérence et responsabilité à l'égard de l'héritage culturel des civilisations

La diversité des cultures, comme celle des êtres vivants, est un bien commun qu'il est du devoir de tous les hommes de préserver. La diversité des civilisations est la meilleure garantie de la capacité de l'humanité à inventer des réponses adaptées à l'infinie diversité des situations, des défis et des milieux. Les ressources génétiques de la planète doivent être protégées, dans le respect des communautés qui les ont jusqu'ici sauvegardées et mises en valeur⁵¹. »

⁵¹ LA FONDATION POUR LE PROGRÈS DU MONDE. « Bâtir ensemble l'avenir de la planète. Pour un monde responsable et solidaire », dans *Le Monde diplomatique*, avril 1994, p. 16-17.

Révérence et responsabilité à l'égard de la vie humaine

Cette attitude de révérence et de responsabilité à l'égard de la vie humaine incite l'être humain à dépasser une perspective purement organique et corporelle de la vie humaine. Par exemple, soigner n'est pas seulement administrer des médicaments et des soins, mais répondre à des besoins relationnels et spirituels de l'être humain.

D'autre part, elle incite à soutenir et à protéger la vie des plus faibles : l'embryon humain, le nouveau-né, la personne handicapée, le vieillard, etc.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter la vie humaine, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de rendre compte de certaines données soulignant la richesse de la vie et sa fragilité;
- d'en expliquer d'autres touchant des réalités qui favorisent ou menacent la vie;
- d'appliquer certains éléments du référentiel moral à des situations de vie concrètes mettant en jeu le respect de la vie humaine;
- de se situer personnellement par rapport à la valeur du respect de la vie.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Sentiments, questions, opinions suscités par la question du respect de la vie humaine
- Éléments soulignant la richesse et la fragilité de la vie
- Notions de base sur certaines réalités existentielles difficiles pour le respect de la vie humaine : l'avortement, l'euthanasie, le suicide assisté ou non, la peine de mort, etc.

LES SAVOIR-FAIRE

- Problèmes :
 - * Les humains doivent-ils protéger la vie humaine à tout prix?
 - * Les humains peuvent-ils décider du sort d'une vie humaine?
- Critères de discernement :
 - * l'article 1 de la Déclaration des droits de l'homme;
 - * le 5^e commandement de Dieu de la tradition judéo-chrétienne;
 - * la conception chrétienne du respect de la vie et l'enseignement de l'Église en la matière;
 - * autres conceptions issues de traditions religieuses non chrétiennes.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Attitudes de révérence et de responsabilité à adopter devant la nature, la vie humaine et l'héritage culturel des civilisations

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES

- de certaines données mettant en lumière le caractère riche et fragile de la vie;
- de quelques positions de l'Église catholique sur certaines questions plus discutées liées au respect de la vie humaine.

HABILETÉS :

- à se rappeler certains éléments du référentiel moral, chrétien notamment, liés à la valeur du respect de la vie humaine;
- à appliquer ces éléments à des situations concrètes où la vie humaine apparaît protégée ou menacée.

ATTITUDES :

- Comment l'élève entend-il se montrer respectueux et responsable devant la vie, dans toutes ses dimensions?
- Comment l'élève réagit-il aux positions de l'Église concernant certaines questions plus délicates liées au respect de la vie?

JUSTICE ET RESPECT DE LA DIGNITÉ HUMAINE

LA SITUATION

Ce n'est pas tout de protéger la vie humaine et de lui assurer des conditions propres à son éclosion et à son maintien. Il faut également veiller à sa qualité, veiller à ce que l'être humain, chaque être humain, puisse mener sa vie décemment, c'est-à-dire dans des conditions qui correspondent à sa dignité propre, qui lui permettent de s'épanouir en tant qu'être humain.

Les jeunes sont particulièrement sensibles à ce qui est juste et injuste, à tout ce qui touche l'exercice des libertés, à ce qui favorise ou défavorise le plein accomplissement de la personne humaine. Ils dénoncent le favoritisme, l'incohérence entre le discours et la pratique, l'exclusion des plus faibles. À des degrés divers, ils perçoivent qu'ils appartiennent à une société privilégiée, offrant des possibilités immenses sur le plan de la réalisation de la personne. Par ailleurs, ils voient bien également que seulement une minorité profite pleinement des avantages de cette société; que le nombre des exclus, des victimes de la discrimination et de l'exploitation s'agrandit constamment, faisant insulte à la dignité de la personne humaine. Sous l'influence d'une certaine mentalité voulant que le monde se divise en deux groupes, les gagnants et les perdants, ils peuvent être tentés de rallier le premier groupe et perdre de vue cette idée fondamentale que toute personne humaine possède des droits inaliénables, qui reposent sur sa dignité particulière d'être humain.

Si le respect de la personne humaine implique, de la part de tous et chacun, une prise de conscience de la grande valeur de celle-ci, il suppose également une « structuration sociale dont les personnes sont le centre et la fin, comportant une législation protectrice de la dignité humaine et attentive d'abord aux citoyens et citoyennes vulnérables, le respect des droits individuels et collectifs, la prééminence des humains sur toute recherche de rentabilité à quelque niveau qu'elle se situe (économie, politique, culture, etc.). Cela implique également le refus systématique de l'idolâtrie du capital qui déshumanise le travail, la contestation radicale du néo-libéralisme qui dépouille les personnes de leur valeur subjective et une constante vigilance pour que la technique redevienne l'alliée des femmes et des hommes⁵². »

Dans ce thème, on cherchera, dans un premier temps, à permettre aux élèves d'approfondir ce qui constitue le fondement de la dignité d'une personne humaine, ensuite à se donner des outils d'interprétation et d'évaluation de différentes situations, positives ou négatives, qui touchent la personne humaine dans sa dignité; il se termine, enfin, sur un ensemble d'attitudes à encourager au regard de la dignité humaine : le respect et l'estime de soi comme personne humaine et la justice par rapport aux autres.

⁵² COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*, éditions Fides, Montréal, 1994, p. 47.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter la personne humaine, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.

- *Évaluer la moralité.* Comme dans les autres thèmes étudiés, on parle toujours de discernement moral, il s'agit ici de mesurer la qualité morale de certaines réalités, au regard de ce qui convient ou ne convient pas au plein accomplissement de la personne.
- *De certaines manières de traiter la personne humaine.* L'objet du discernement porte ici sur des réalités qui contribuent à mettre en relief la dignité de la personne humaine ou, au contraire, constituent une offense à la dignité de la personne humaine.
- *En recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.* Le référentiel moral chrétien servira de guide pour discerner, mais sans exclusivité. On pourra puiser également dans la sagesse humaine et dans celle des autres traditions religieuses.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. L'élève sera capable :

- de comprendre les éléments qui fondent le respect de la dignité humaine;
- de recueillir certaines données touchant des réalités qui favorisent ou menacent la dignité humaine;
- d'appliquer des éléments du référentiel moral à des situations concrètes liées à la dignité humaine;
- de se situer personnellement par rapport à la valeur du respect de la dignité humaine.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

La dignité de la personne humaine

Ce qui distingue l'être humain des autres vivants – et ce qui fonde, en même temps, sa dignité – c'est le fait que celui-ci est un être intelligent et conscient, libre et responsable, et donc sujet de droits et de devoirs.

1 Un être intelligent et conscient

On peut observer, d'abord, que l'intelligence existe à des degrés divers dans le monde animal. Chez les animaux proprement dits, l'intelligence est surtout instinctive, c'est-à-dire prédéterminée par le bagage génétique et, selon l'espèce, plus ou moins limitée quant aux apprentissages. Par ailleurs, chez l'être humain, elle relève d'une grande indétermination et demeure ouverte sur une quantité quasi illimitée d'apprentissages. Cette dimension d'intelligence supérieure à celle des animaux, se développe tout au long d'une vie. Ainsi, l'enfant qui vient au monde ne comprend pas ce qui se passe autour de lui; il n'arrive pas à distinguer son être individuel de son entourage. Peu à peu, s'opère cette dissociation entre lui-même et son environnement. Vers l'âge de six ou sept ans environ, l'enfant franchit un nouveau pas : par l'usage de sa raison, il devient de plus en plus apte à faire des liens, des déductions ou des inductions, des raisonnements et à porter des jugements. Son intelligence lui permet de saisir davantage le sens des choses et des événements. Avec l'adolescence et l'âge adulte, la personne devient capable de mener une réflexion plus systématique sur sa propre pensée, sur ses actions et sur le monde extérieur.

À l'intelligence de l'être humain s'ajoute la conscience, qui désigne particulièrement cette capacité de retour sur soi ou d'intériorité, laquelle semble inexistante chez les animaux. Par ailleurs, il est à peu près certain que les animaux ne possèdent pas de conscience morale au sens où on l'a déjà défini, c'est-à-dire “ la faculté de porter un jugement de valeur morale sur ses actes”.

2 Un être libre et responsable

Dans le monde des vivants, tous les êtres organisés, même inférieurs, s'orientent et se déplacent dans la direction qui leur apporte le plus de bien-être. Ils le font par instinct. L'être humain cherche également son bien-être. Mais il a la faculté de déterminer lui-même où se trouve son bonheur, de fixer la direction que pourra prendre sa vie, de préciser les moyens à prendre pour arriver à ses buts. Il dispose de liberté, cette possibilité de choisir qui repose sur son être raisonnable et conscient. C'est en devenant de plus en plus consciente que la personne acquiert la capacité de choisir elle-même ce qu'elle veut faire et ce qu'elle veut devenir. Elle devient alors le sujet de ses actes.

Par ailleurs, à la notion de liberté est étroitement liée celle de responsabilité, la capacité de répondre de ses actes. On ne demande pas à l'animal de rendre compte de ses actes : il n'est pas libre. On peut se montrer tolérant, excuser les agissements de certaines personnes en raison de leurs facultés affaiblies ou diminuées : elles sont moins libres. Dans la mesure où un être dispose de liberté, on peut exiger de celui-ci qu'il rende compte de ses actes : il devient imputable aux yeux des autres.

3 Un être sujet de droits et de devoirs

« La personne humaine, de par sa raison et sa liberté, est sujet de droit, c'est-à-dire qu'elle a le pouvoir de faire, d'exiger ou d'interdire certains actes, portant sur des biens ou sur le comportement d'autres personnes [...]. Parmi tous ces droits, il en est qui concernent l'être humain dans sa structure la plus intime et sans lesquels il ne peut se réaliser pleinement et épanouir ses virtualités. Ces droits fondamentaux, liés à la dignité de l'homme dont ils sont l'expression, sont de soi universels et inaliénables. Ce sont eux que l'on appelle justement *droits de l'homme* ou droits de l'être humain⁵³. »

Il existe une contrepartie aux droits humains. Parce que l'être humain ne se réduit pas à sa dimension personnelle, qu'il est un être social, en relations avec d'autres humains, ses égaux, il leur reconnaît les mêmes droits qu'à lui-même. Les biens qu'il revendique pour lui-même sont également dus à l'ensemble de l'humanité et deviennent, ainsi, l'objet d'une responsabilité, d'un devoir humain. Les droits et libertés de la personne se trouvent, par le fait même, contrebalancés par les devoirs et les responsabilités de la personne.

Les habiletés

La question qui se pose, ici, est la suivante : Est-ce que toutes les manières de traiter l'être humain sont valables au regard de sa dignité propre?

L'habileté particulière à acquérir, c'est celle d'évaluer des situations de vie qui posent problème sur le plan de la valorisation ou de la dévalorisation de la personne humaine. On peut penser, par exemple, à toutes les formes de discrimination de l'être humain (racisme, sexisme, par exemple), à toutes les conditions de vie dégradantes pour la personne humaine.

L'élève pourra accomplir cette tâche d'évaluation à l'aide de critères d'ordre général ou de critères plus particuliers au thème, tels que ceux qui sont présentés plus bas.

⁵³ *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO*, p. 870.

LA CONCEPTION CHRÉTIENNE DE LA DIGNITÉ HUMAINE

Rien n'est plus important, aux yeux de la foi chrétienne, que la personne humaine. On connaît la fameuse maxime de Jésus : « Le sabbat est pour l'homme, et non l'homme pour le sabbat » (Marc 2, 27). Jésus veut montrer par là que tout doit être mesuré en fonction de la personne humaine. Est valable ce qui va dans le sens du respect de la personne humaine; est condamnable ce qui offense la dignité de la personne humaine. En conséquence, toute institution, toute société est au service de la promotion de l'homme et non l'inverse.

Cette primauté de la personne humaine touche tous les humains, sans exception. Il est remarquable que Jésus, dans ses rapports avec les autres, s'adresse à tous, sans discrimination, sans mettre de frontières, de barrières. À l'encontre même des normes sociales, il n'exclut absolument personne : ni les pauvres, ni les méprisés, ni les pécheurs, ni les non-juifs, ni même les ennemis.

Cette primauté de la personne humaine, dans le christianisme, s'explique, notamment, par le fait que celle-ci y est considérée comme *l'image et la ressemblance de Dieu* (Genèse 1, 27). « L'homme passe infiniment l'homme », selon la formule de Pascal.

AUTRES CONCEPTIONS DE LA DIGNITÉ HUMAINE

Dans le monde hindou, l'humain est une des parties du cosmos et une des manifestations de Brahma, la réalité absolue. Essentiellement, l'humain est divin comme tous les autres êtres vivants. Tout en étant une manifestation du Brahma parmi d'autres, l'être humain a la particularité d'être conscient du divin en lui et comprend que son accomplissement réside dans l'approfondissement de cette conscience. La dignité humaine peut être comprise dans cette perspective chez les hindous, qui sont préoccupés de l'harmonisation de l'être humain avec le cosmos et de la réalisation du soi universel. La dignité humaine, dans le monde hindou, est donc liée à la qualité spirituelle de l'être.

Par ailleurs, il existe en Inde un système de castes ou classes sociales. Bien qu'après l'avènement de l'indépendance de l'Inde, en 1947, la nouvelle Constitution ait officiellement banni la discrimination sur la base des castes, ce système des castes n'en continue pas moins, dans les faits, à imprégner la vie quotidienne des Indiens. Formellement, les quatre castes suivantes sont reconnues :

- bramins. Les bramins, dépositaires de la Veda, livre sacré de l'hindouisme, constituent la classe supérieure. Ce groupe a la responsabilité de l'enseignement sacré et spirituel, de la célébration des rituels et des sacrements pour toutes les communautés. Il vit des aumônes et des contributions économiques de tout le monde;
- kshatriyas. Aux kshatriyas ou guerriers incombe la tâche de protéger et de défendre les communautés et d'offrir des sacrifices afin d'assurer la prospérité de la terre ;
- vaishyas. Leurs responsabilités relèvent du domaine de l'économie, du commerce, de l'agriculture;
- sudras. Ce groupe est composé d'artisans, de barbiers, de pêcheurs, etc.

Un autre groupe n'est pas formellement inclus dans le système des castes, celui des intouchables (asprishyas). Leur travail est considéré comme impur ou malpropre. Leurs tâches sont de nettoyer

les rues, les toilettes, d'incinérer les cadavres, etc. Les intouchables demeurent les plus défavorisés de la société indienne, notamment sur le plan de l'hygiène, de la santé et surtout de l'éducation, moyen privilégié d'avancement social.

Il faut noter finalement que le système de caste n'est pas une organisation de la société établie sur la base économique de classes sociales, mais une organisation fondée sur les responsabilités ou devoirs particuliers (*dharma*) de chaque groupe. On peut dire que le système de castes est une répartition des tâches et du travail basée sur le *dharma*, alors que la classification du système de classes en Occident est basée d'abord sur des critères économiques.

Dans le bouddhisme, il est difficile de parler de dignité de la personne humaine, parce que, spontanément, on n'envisage pas les choses de ce point de vue. Le bouddhisme distingue deux plans de réalité : le plan de la réalité relative et le plan de la réalité absolue.

Sur le plan de la réalité relative, le bouddhiste accepte facilement qu'il est une personne vivant avec d'autres personnes et il conviendra que l'être humain a une dignité qu'il faut respecter pour que la vie en société soit possible. Le *sigala sutta* énumère les devoirs du bouddhiste envers les six groupes familiaux et sociaux dignes de respect que sont les parents, les maîtres, le conjoint et les enfants, les amis et les voisins, les employés et les religieux.

Par contre, sur le plan de la réalité absolue, le bouddhiste ne se voit plus comme un être séparé des autres mais comme une entité interreliée et interdépendante avec tout ce qui l'entoure. De cette façon, il se libère de toutes les afflictions et transcende toutes les notions de naissance, de mort, d'être, de non-être, de soi et de non-soi.

En effet, au cœur de la pensée bouddhiste, il y a cette idée que *rien ne vient de rien et tout est composé de tout* et, puisque tout est composé de tout, *rien ne peut avoir d'existence propre*.

Ainsi, avant de naître, la rose existait déjà sous d'autres formes : les nuages, le soleil, les semences, le sol et bien d'autres éléments. La rose ne naît pas, elle ne fait que se manifester de nouveau parce que tous ses éléments ont toujours été là, sous une forme ou l'autre et lorsque toutes les conditions sont réunies, la rose apparaît. Lorsque les conditions ne sont plus réunies, les éléments se dissolvent et se transforment en d'autres éléments comme le compost et la terre qui vont continuer leur voyage pour l'infinité des temps sous une multitude de formes. Il en est de même pour le corps et pour l'esprit humains.

Dans le judaïsme, on affirme qu'une dignité inaliénable est inhérente à tout être humain. Celle-ci se comprend à partir de deux thèmes religieux étroitement connexes. L'un est l'affirmation étonnante que Dieu a créé les humains à sa propre « image ». Il y a donc quelque chose en tout être humain qui s'identifie à la source absolue de l'univers. Une croyance encore plus audacieuse, si l'on garde à l'esprit la grandeur et la bonté incomparables de Dieu, c'est la perception religieuse centrale chez les Hébreux que Dieu a fait entrer l'humanité dans un partenariat actif avec Dieu, relation symbolisée par l'ancien terme de droit sémitique « alliance ». C'est comme si les humains étaient suffisamment semblables à Dieu pour qu'il s'engage intimement avec eux, qu'il s'intéresse à leur conduite et

s'applique à leur procurer le bien-être. Leur statut sans pareil parmi les choses créées provient de cette identification étroite avec Dieu et ses desseins⁵⁴.

Quant à l'islam, on croit dans cette religion que bien que l'homme ait été créé imparfait et faible, sujet aux excès et même au désespoir, il n'en est pas moins grand puisqu'il porte en lui le souffle divin qui lui a donné la vie. C'est ainsi que l'être humain a accédé, par la volonté et la grâce du Créateur, à un rang privilégié au sein de la création, celui de vicaire de Dieu sur terre (*Khalifa*)⁵⁵. Le Seigneur a façonné l'homme de manière harmonieuse, avec des capacités d'adaptation à la vie terrestre; il l'a doté d'intelligence, de parole, des facultés d'écrire et de discerner le bien du mal, etc.

La dignité humaine relève en premier lieu de cette mission de représentation de Dieu sur terre, privilège distinctif de l'homme qui a accepté d'en assumer la charge. Un tel honneur s'accompagne d'obligations relatives au culte, aux relations humaines et à la gestion de la nature et de ses biens. Cette place exceptionnellement élevée de l'homme dans l'univers confère à tout membre de la race humaine des droits et des devoirs. Aussi est-il prescrit à chaque homme et à chaque femme de veiller à respecter le droit à la dignité d'autrui tout en préservant la leur. La dignité comporte un ensemble d'éléments qui sont autant de droits constitutifs de la personne : respect de la vie et de l'intégrité physique, de la liberté (y compris en matière de foi puisque le Coran interdit toute contrainte en matière de religion), de la paix, de l'honneur, de la réputation et de l'intimité; droit à la justice, au minimum vital et à la connaissance, etc., et ce, sur les plans individuel et collectif.

Quant aux Amérindiens et aux Inuits, ils reconnaissent à tous les êtres vivants une dignité fondamentale. Pour plusieurs d'entre eux, l'homme n'est pas supérieur à la nature, il en fait partie. L'homme a sa place dans la création comme le poisson, l'abeille, les arbres, etc. Comme le reste de la nature, il est considéré foncièrement bon, son rôle étant de respecter et de prendre soin de tout ce qui est créé.

Chaque individu a sa place dans son groupe. Il est respecté des plus âgés comme des plus jeunes. On ne fait pas de distinction de naissance, de rang, de mérite. Chacun a une aptitude, un talent, une qualité qui lui est propre et qu'il peut mettre au profit du clan comme de la communauté. Aussi, nul n'est considéré inférieur à l'autre.

⁵⁴ Eugene BOROWITZ. « La Torah, écrite et orale, et les droits de l'homme. Fondements et lacunes », *Concilium*, n° 228, 1990, p. 36.

⁵⁵ « Le Coran proclame la place particulière de l'homme dans la création, à savoir sa désignation comme vicaire (*khalifa*) de Dieu sur terre (Sourate 2, 30). Parce que l'homme est doté du souffle de Dieu, les anges eux-mêmes, sur l'ordre de Dieu, doivent s'incliner devant Adam (Sourate 2, 34). Dans la Sourate 33, 72, il est question d'un mystérieux "dépôt" de confiance» (*amana*) confié à l'homme par Dieu. Au début, Dieu avait confié ce dépôt "aux cieux, à la terre et aux montagnes, mais ils refusèrent de s'en charger, ils en furent effrayés". Alors l'homme s'offrit à prendre l'*amana*. Le petit homme fragile, selon le commentaire de ce verset par Talbi, se voit donc réserver par principe, de par sa vocation particulière de Dieu, une dignité supérieure à celle de toutes les autres puissances cosmiques. »

J. SCHWARTLAENDER et H. BIELEFELDT. « Chrétiens et musulmans face au défi des droits de l'homme », *Documentation catholique*, 7 mars 1993, n° 2067, p. 236.

Les attitudes

Les attitudes à adopter à l'intérieur de ce thème sont évidemment celles qui découlent du principe de la prépondérance de la personne humaine sur toute autre considération. En conséquence, il serait pertinent que l'élève soit invité à :

- se porter beaucoup de respect et à avoir une haute estime de soi, en prenant conscience de son éminente dignité personnelle;
- porter également beaucoup de respect aux autres personnes de son entourage, dans un esprit de justice qui pourrait se traduire, notamment, par le souci de sauvegarder leurs droits : droit à la réputation, à la différence, à la vie privée, à l'intégrité physique, à la liberté d'expression, etc.
- accorder une attention prioritaire aux personnes dont la dignité est la plus menacée par le mépris, la pauvreté, l'exclusion, en s'inspirant de la pratique de Jésus qui s'est identifié aux pauvres et a pris parti en leur faveur.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières de traiter la *personne humaine*, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de comprendre les éléments qui fondent le respect de la dignité humaine;
- de recueillir certaines données touchant des réalités qui favorisent ou menacent la dignité humaine;
- d'appliquer des éléments du référentiel moral à des situations concrètes liées à la dignité humaine;
- de se situer personnellement par rapport à la valeur du respect de la dignité humaine.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Sentiments, opinions, questions suscités par le respect de la dignité humaine
- Éléments qui fondent la dignité humaine (sujet de droits, image de Dieu)
- Données de base sur des réalités existentielles problématiques pour le respect de la dignité humaine : certaines formes de discrimination (racisme, sexisme, etc.), certaines conditions de vie dévalorisantes pour la personne humaine

LES SAVOIR-FAIRE

Problèmes : La dignité humaine est-elle respectée aujourd'hui?
 L'être humain est-il traité à sa juste valeur, aujourd'hui?

- Critères de discernement :
 - * la règle d'or;
 - * articles de la Déclaration des droits de l'homme;
 - * éléments du Décalogue;
 - * la conception chrétienne de la dignité humaine et autres conceptions issues de traditions religieuses différentes.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Respect et estime de soi comme personne humaine
- Respect des autres comme personnes humaines, surtout les plus vulnérables, dans un esprit de justice

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- des éléments qui fondent la dignité humaine.

HABILETÉS :

- à recourir à des éléments pertinents à cette matière;
- à les appliquer à des situations concrètes en vue d'un discernement moral.

ATTITUDES :

- Comment l'élève réagit-il face aux diverses conceptions de la dignité humaine?
- Comment l'élève entend-il cultiver l'estime et le respect de soi?
- Comment l'élève entend-il traduire le respect dû aux autres?

JUSTICE, BIENS MATÉRIELS ET ARGENT

LA SITUATION

À l'intérieur d'une réflexion morale comme celle qui est entreprise dans ce programme d'études, il est important d'aborder, avec les élèves, la question de l'« avoir » ou de l'argent, d'autant plus que cette réalité fait l'objet d'une vive préoccupation chez eux.

Les jeunes, en effet, aiment sortir, aller au cinéma, faire des choses intéressantes. Pour cela, il faut de l'argent. Dans une société d'abondance qui fait étalage de ses richesses et qui invite inlassablement à la consommation, les jeunes comme les adultes se voient envahis d'envies et de besoins matériels impossibles à satisfaire sans argent. Il ne faut pas aller chercher plus loin la raison pour laquelle nombre d'élèves au secondaire occupent des emplois rémunérés.

Par ailleurs, une recherche récente menée auprès d'un millier de jeunes montre que ceux-ci entretiennent un rapport ambivalent avec l'argent. « Ils sont d'abord très influencés par les valeurs dominantes de la société actuelle, qui valorise le profit à tout prix et s'inspire d'un économisme sans réserve, celui-ci étant devenu en soi une nouvelle doctrine et un nouveau dogme [...]. Pour les jeunes, l'argent représente la valeur dominante de la société actuelle et ils ne voient pas comment ils pourraient l'ignorer dans leur propre vie. Selon eux, *tout passe par l'argent*. Ils prennent conscience que l'argent permet de se procurer un certain confort, et notent également qu'il est un signe de réussite dans le contexte socioéconomique actuel. En ce sens, les jeunes d'aujourd'hui sont lucides. Ils conviennent que tout se mesure à l'argent. De plus, ils affirment que celui-ci conduit directement à l'individualisme. Le *chacun pour soi* devient la règle si l'on tient à se faire une place dans la société. Pour les jeunes, l'individualisme et le matérialisme ne sont pas des valeurs de préférence, mais de référence par la force des choses [...]. Mais, en même temps, les jeunes sont conscients que *les pauvres sont de plus en plus pauvres* et que *les riches sont de plus en plus pleins*. La majorité des jeunes considèrent qu'ils font partie de la première catégorie. C'est pour cette raison qu'ils ne veulent pas trop s'illusionner et qu'ils aspirent *à une vie juste normale*⁵⁶. »

L'objet du présent thème consistera, dans un premier temps, à fournir quelques données sur le monde économique actuel et sur l'argent. Dans un deuxième temps, l'élève sera invité à exercer son sens critique sur différentes situations liées à l'utilisation de l'argent et des biens matériels qu'il procure. Enfin, on présentera quelques attitudes à promouvoir devant l'avoir.

⁵⁶ Claude PAQUETTE. « Portrait d'une école qui a de l'avenir », *Vie pédagogique*, sept.-oct. 1996, n° 100, p. 15.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières d'utiliser l'argent et les biens matériels, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.

- *Évaluer la moralité.* Comme dans les autres thèmes, il s'agit toujours de pratiquer le discernement moral, de mesurer la qualité morale de certaines réalités au regard de ce qui convient ou ne convient pas au plein accomplissement de la personne et de la collectivité humaine.
- *De certaines manières d'utiliser l'argent et les biens matériels.* L'objet du discernement porte ici non pas sur l'argent et les biens matériels comme tels, mais bien sur l'utilisation qu'on en fait.
- *En recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, notamment de la sagesse chrétienne.* Le référentiel moral chrétien servira de guide pour discerner, mais sans exclusivité. On devra puiser également dans la sagesse humaine et dans celle des autres traditions religieuses.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. L'élève sera capable :

- de rendre compte de certaines réalités touchant le monde économique et l'argent;
- d'analyser, d'un point de vue moral, certaines pratiques économiques ou manières d'utiliser les biens matériels et l'argent;
- d'exprimer quelle importance il accorde aux biens matériels et à l'argent.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

LE MONDE DE L'ÉCONOMIE

Le monde de l'économie entendu au sens le plus large est celui de la lutte des hommes contre l'insuffisance des ressources. Cette lutte prend deux aspects : d'une part, réduire cette insuffisance, c'est la dimension de production et de croissance; d'autre part, affecter au mieux les ressources existantes, c'est la dimension de répartition entre les nations et les régions, entre les groupes sociaux et les partenaires concernés, entre le présent et l'avenir.

Un monde en évolution

C'est avec la révolution industrielle que se transforme radicalement la place de l'économie dans la société et la culture occidentales. Jusqu'alors, en effet, les conditions de vie d'une population étaient en mesure de s'améliorer, soit de façon modeste et discontinue à l'occasion d'un progrès technique, soit surtout par le fait de guerres et de conquêtes.

La révolution industrielle modifie cet état de choses. Elle engendre, en effet, un processus quasi continu de changement technologique avec, bien entendu, des accélérations et des ralentissements, changement qui se traduit pour l'essentiel par l'accroissement de la productivité. Le travail humain, associé à la machine, s'améliore de plus en plus, ce qui, *a priori*, autorise à la fois les diverses formes de réduction du temps de travail et l'élévation du niveau de vie. L'homme découvre ainsi une nouvelle dimension de sa puissance : celle de créer des richesses, non pas d'abord par prédation, mais par invention, par organisation, en comptant sur ses seules forces.

Un objectif essentiel du dynamisme économique est d'élever le niveau de vie. Il s'agit d'augmenter la quantité de biens et de services produits par les systèmes de production, et ce, *a priori*, de façon aussi continue et forte que possible. Le moteur d'une telle croissance ne peut être que le système de production, c'est-à-dire l'entreprise entendue au sens le plus large, en y incluant les artisans individuels et les professions libérales, autant que les sociétés⁵⁷.

Nous assistons de nos jours à un nouveau phénomène dans le monde économique : la planète est devenue un grand marché où tout doit circuler librement et sans entraves. On parle alors de la mondialisation du modèle économique, laquelle « concerne l'ensemble des phases de conception, de développement, de production, de distribution et de consommation des biens et des services. Les cartes de crédit, l'automobile, la restauration *fast food*, la gestion du trafic aérien et de la réservation des places constituent des exemples typiques de produits et de services mondialisés [...]. Le phénomène de mondialisation accorde une place prioritaire aux grandes entreprises et donc aux groupes porteurs d'intérêts particuliers. Avec leurs réseaux, celles-ci deviennent des institutions qui gouvernent la technologie et l'économie⁵⁸. »

L'argent⁵⁹ (ou la monnaie) au coeur du monde économique

Habituellement, on reconnaît à l'argent trois fonctions importantes : accorder une valeur aux produits, les uns par rapport aux autres; faciliter et stimuler les échanges de produits; constituer une réserve, permettant à des gens de conserver leur avoir pour le transformer en n'importe quel autre bien, au moment voulu.

⁵⁷ Michel FALISE et Jérôme RÉGNIER. *Économie et foi*, éditions Paulines, Montréal, 1993, p. 17, 19-20, 49.

⁵⁸ COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*, éditions Fides, Montréal, 1994, p. 14-16.

⁵⁹ Tout ce développement sur l'argent s'inspire de Michel FALISE et Jérôme RÉGNIER. *op. cit.*, p. 69-71, 82-83.

L'argent présente un caractère ambivalent. D'abord, comme technique, l'argent constitue un net progrès de civilisation. S'ils en étaient restés au troc, les peuples n'auraient guère progressé. De plus, l'argent, comme technique, est responsable, en bonne partie, des découvertes scientifiques, du transfert des technologies, du développement industriel, de la modernisation de la production, de l'augmentation et de la diversification des échanges commerciaux. En outre, la circulation monétaire représente objectivement une solidarité. Le crédit, par exemple, permet à celui qui en bénéficie d'anticiper l'achat de sa voiture ou de sa maison, grâce au prêteur qui n'a pas besoin pour l'instant d'utiliser ses réserves.

Par ailleurs, l'argent n'est pas sans dangers. Il donne du pouvoir, avec les abus et les excès que cela peut entraîner. En matière économique d'abord, non seulement comme consommateurs mais aussi comme épargnants, comme prêteurs, comme investisseurs, comme producteurs. Et ce pouvoir s'étend au-delà de la sphère économique, car il affecte *a priori* tout ce qui est susceptible de se vendre, y compris, le cas échéant, les votes des électeurs, l'exercice des fonctions publiques et administratives, l'usage de la force armée, etc. On touche ici à une multitude de problèmes : pouvoir du capital dans les entreprises et sur les entreprises, pouvoir du système financier sur le système productif, pouvoir des milieux financiers sur les partis politiques, les administrations, les médias, l'opinion publique, pouvoir des milieux financiers internationaux sur les gouvernements et les politiques économiques des nations.

MONDE ÉCONOMIQUE ET JUSTICE SOCIALE

Le modèle économique en vigueur favorise-t-il ou peut-il favoriser une plus grande justice sociale, une meilleure répartition de la richesse, la promotion des droits de la personne? Sans vouloir nier les effets positifs du modèle actuel⁶⁰, il reste qu'il n'y a pas lieu d'être optimiste quand on considère l'écart toujours grandissant entre riches et pauvres et l'apparition d'un phénomène nouveau d'exclusion sociale qui s'étend à l'ensemble de la planète.

« L'exclusion sociale est avant tout et surtout *le produit d'une situation conflictuelle*. Il ne s'agit pas seulement de personnes ou de groupes dont la condition s'expliquerait par des causes morales individuelles (ignorance, paresse, égoïsme, etc.), sans nier bien sûr que cela puisse exister. Il ne s'agit pas davantage de situations résultant surtout de causes naturelles (naissance, cataclysme ou autres). Il s'agit fondamentalement d'un mécanisme social qui réduit à l'appauvrissement et maintient les humains dans une culture décalée par rapport à l'ensemble social qui est nôtre [...]. La pauvreté aujourd'hui [...] est principalement la conséquence d'une *croissance contradictoire* dont les moins nantis ne profitent pas. Ici ou ailleurs, c'est un système économique, politique et idéologique qui est en cause⁶¹. »

⁶⁰ Mentionnons, entre autres choses, « les découvertes scientifiques et le transfert de technologies, le développement industriel et la modernisation de la production, l'augmentation et la diversité des échanges commerciaux susceptibles de favoriser la mise en place d'une politique mondiale de l'emploi, de la gestion des ressources naturelles et de l'environnement ». COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*, éditions Fides, Montréal, 1994, p. 17.

⁶¹ COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*, éditions Fides, Montréal, 1994, p. 20-21.

Et le phénomène de l'exclusion sociale semble une conséquence directe de la logique même du processus d'économisation actuel, lequel « est en effet inspiré et guidé par la compétitivité devenue la seule véritable finalité vendue, propagée et défendue de l'économie du nord de la planète. Logique de rentabilité maximale dans laquelle la compétitivité perd son statut de moyen pour devenir l'objectif premier des entreprises, des gouvernements et même de la société. Le travail est réorganisé en conséquence et l'être humain est au service du profit, soit comme main-d'oeuvre, soit comme consommateur. Rentabilité et profit sont alors plus importants que le bien-être des personnes. Dans un tel cadre, comment éviter l'application de la loi du plus fort ou de l'option pour les excellents, c'est-à-dire les plus rentables?⁶² ».

Les habiletés

La question à se poser ici est la suivante : Est-ce que toutes les utilisations des biens matériels et de l'argent, est-ce que toutes les pratiques économiques sont valables au regard de l'accomplissement de la personne et de la collectivité humaine?

L'habileté à acquérir, par l'élève, consistera donc à évaluer certaines manières d'utiliser l'argent et les biens matériels, pour en questionner les finalités. On peut, par exemple, penser à l'utilisation qu'on fait de l'argent pour jouer à la bourse, au casino, à la loterie ou au bingo, aux manoeuvres déployées pour échapper au fisc ou pour diminuer l'impôt, aux investissements énormes qui sont faits dans les fonds communs de placement ou les REER, aux politiques des gouvernements qui choisissent d'investir dans l'équipement militaire, la recherche spatiale, les campagnes publicitaires, l'éducation ou les soins de santé, aux pratiques de bienfaisance caractéristiques de bon nombre de groupes religieux, etc. Pour ce faire, en plus d'utiliser des critères généraux, on pourra utiliser les points de repère suivants.

⁶² *Ibid.*, p. 14.

CONCEPTION CHRÉTIENNE DE L'UTILISATION DES BIENS MATÉRIELS

Les biens matériels et l'argent, des moyens et non des fins

En contexte chrétien, l'argent et les biens matériels, comme la science et la technique, d'ailleurs, sont vus comme des outils ou des moyens au service de la promotion de l'être humain, de tous les êtres humains. L'argent et les biens matériels sont des valeurs instrumentales au service de valeurs plus fondamentales qui touchent à la dignité humaine⁶³. Faire de l'argent un maître auquel on sacrifie tout le reste empêche le service de Dieu et de l'homme. « Vous ne pouvez servir Dieu et Mammon. » (Matthieu 6, 24)

Par ailleurs, si l'argent est un mauvais maître, il peut être cependant un bon serviteur. Dans le prolongement de cette dernière idée, il peut être opportun de poser la question des conséquences ou de l'effet de certaines pratiques économiques qui ont cours dans la société actuelle : À qui profitent-elles? Que représentent-elles en coût humain? Quels en sont les effets sur la condition de vie des gens, sur l'environnement? Ne dit-on pas qu'« on reconnaît un arbre à ses fruits » (Matthieu 7, 16-18; 12, 33)? De la même façon, on peut juger de la qualité morale d'une action, d'un comportement, d'une pratique à partir des effets produits, des conséquences qui s'ensuivent⁶⁴.

⁶³ Il est d'autant plus important de bien distinguer ces deux catégories de valeurs que c'est un lieu commun de dire que nous vivons dans un monde qui substitue les moyens aux fins : nous poursuivons des moyens (argent, pouvoir, etc.) au lieu de poursuivre des fins à l'aide des moyens. Dans ses *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Simone Weil dénonce cette « substitution des moyens aux fins » comme étant « le mal essentiel » de l'humanité. Dans un article intitulé *Prévisions économiques et choix éthiques*, Paul Ricoeur voit là la « source profonde de notre mécontentement. Nous assistons à une sorte d'effacement, de dissolution des buts. L'absence croissante de buts dans une société qui augmente ses moyens est certainement la source profonde de notre mécontentement. » Un dernier témoin à la barre, René Dubos qui croit que « Capitalistes ou communistes, nos sociétés prennent leurs décisions sur les moyens et non sur les fins : leur critère est la quantité de production et de consommation et non la qualité de la vie humaine. » Tiré de Martin BLAIS. *Une morale de la responsabilité*, éditions Fides, Montréal, 1991, p. 99.

⁶⁴ « Or la diffusion de la science et du marché s'est accompagnée d'une grave crise des valeurs. Elle a même largement contribué à cette crise [...]. De son côté, le marché tend à réduire la valeur des êtres et des choses à leur valeur monétaire, propage l'idée que l'enrichissement est la mesure ultime de la réussite des hommes comme des sociétés, impose une domination du matériel sur le spirituel, a besoin pour fonctionner de faire naître sans cesse de nouveaux besoins solvables quitte à détourner les énergies et les intelligences de besoins plus fondamentaux, conduit à privilégier le court terme au détriment du long terme. De cela, nous voyons les fruits : la dislocation morale de beaucoup de sociétés, la généralisation de la corruption, le refuge dans la drogue, l'indifférence à l'égard des autres ou à l'égard du milieu, le désarroi de la jeunesse. » LA FONDATION POUR LE PROGRÈS DU MONDE, *Le monde diplomatique*, avril 1994, p. 16-17.

Le principe de la destination universelle des biens et le droit à la propriété privée⁶⁵

La doctrine sociale de l'Église en cette matière est fondée sur la perspective biblique selon laquelle la Terre est un don de Dieu fait à tous les êtres humains. « Dieu a destiné la Terre et tout ce qu'elle contient à l'usage de tous les hommes et de tous les peuples, en sorte que les biens de la création doivent équitablement affluer entre les mains de tous, selon la règle de justice, inséparable de la charité. »

Le droit à l'usage des biens de la Terre est un droit naturel, primordial, d'une valeur universelle, dans la mesure où il échoit à tout être humain. Visant à assurer le bien commun de tous, de chaque personne considérée comme membre de la collectivité humaine, le principe de la destination universelle des biens traduit la nécessaire solidarité entre les humains, basée sur la satisfaction des besoins réels des gens. On pourra parler de justice distributive, pour désigner ce principe.

Tout en affirmant l'exigence de garantir à tous les hommes la jouissance des biens de la terre, la doctrine sociale de l'Église soutient également le droit naturel à l'appropriation individuelle de ces biens.

Ce droit constitue la condition et l'instrument de la liberté; il représente un présupposé et une garantie de la dignité de la personne. La propriété privée ou un certain pouvoir sur les biens extérieurs assurent à chacun une zone indispensable d'autonomie personnelle et familiale; il faut les regarder comme un prolongement de la liberté humaine.

C'est sans doute ce droit à la propriété privée qui se trouve implicitement reconnu dans les 7^e et 10^e commandements de Dieu : « Tu ne voleras pas » et « Tu ne prendras pas le bien de ton voisin ».

Le droit à la propriété privée n'est cependant pas inconditionnel. Il doit être circonscrit à l'intérieur des limites d'une fonction sociale de la propriété. Aussi, tout propriétaire doit-il constamment être conscient de l'*hypothèque sociale*⁶⁶ qui pèse sur la propriété privée.

AUTRES CONCEPTIONS DE L'UTILISATION DES BIENS MATÉRIELS

D'après l'hindouisme, quatre buts doivent être poursuivis dans la vie : la libération spirituelle (*moksha*), la bonne conduite (*dharma*), la satisfaction des besoins matériels (*artha*) et celle de tous les sens, de l'amour, de l'art, etc. (*kama*).

La satisfaction des biens matériels (*artha*) occupe donc une place importante dans la vie d'un hindou et celui-ci s'en préoccupe particulièrement à la deuxième étape de sa vie, celle du mariage et du foyer, où il importe d'avoir des ressources matérielles pour élever des enfants et soutenir une famille.

⁶⁵ CONSEIL PONTIFICAL « JUSTICE ET PAIX ». Pour une meilleure répartition de la terre. Le défi de la réforme agraire, *La documentation catholique*, 1^{er} février 1998, n° 2175, p. 117.

⁶⁶ Guy PAIEMENT. *L'économie et son arrière-pays*, éditions Fides, Montréal, 1997, p. 105.

Après cette étape, c'est-à-dire lorsque tous les enfants sont mariés et établis, les gens commencent à poursuivre une vie de quête spirituelle, en s'éloignant des biens matériels et même en renonçant à la vie de famille. Cette étape, la troisième, prépare à la quatrième et dernière étape de la vie, celle du renoncement où l'esprit est entièrement concentré sur la libération spirituelle (*moksha*).

La vie d'ascète étant un idéal poursuivi par beaucoup de gens, les valeurs comme *vairagya* (détachement et non-possession), *dana* (aumône et sacrifice) et *mumukshutva* (aspirer à la libération), sont des valeurs hautement estimées par les hindous.

Le bouddhisme. Le bouddhisme prône une vie simple et saine, condition essentielle à un bonheur authentique. Conscients du fait que le vrai bonheur est enraciné dans la paix, la solidarité, la liberté et la compassion et non dans la richesse ou la célébrité, les bouddhistes sont déterminés à ne pas vivre dans le but d'acquérir la célébrité, des profits, des richesses ou des plaisirs sensuels.

La compassion du bouddhiste l'amène à ne pas perdre de vue les souffrances causées par la pauvreté dans le monde ni la destruction de la vie ou l'appauvrissement des ressources naturelles causés par sa propre surconsommation ou encore par ses activités professionnelles et économiques. Conscients de la réalité mondiale de l'économie, de la politique et de la société, ils se comporteront avec responsabilité en tant que consommateurs et citoyens. Cette compassion s'accompagne d'un désir d'agir pour aider les autres en pratiquant la générosité.

Conscients du fait que l'exploitation, l'injustice sociale, le vol et l'oppression causent de la souffrance, ils s'engagent à cultiver l'amour bienveillant et à apprendre comment oeuvrer pour le bien-être des personnes, des animaux, des plantes et des minéraux. Ils pratiqueront la générosité en partageant leur temps, leurs énergies et leurs ressources matérielles avec ceux qui en ont réellement besoin. Ils sont déterminés à ne pas voler et à ne rien posséder de ce qui appartient à autrui. Ils respecteront les biens d'autrui et empêcheront les autres de tirer profit de la souffrance des personnes et des autres êtres vivants.

Le judaïsme. Dans le judaïsme, le mot *tsedaka* veut dire justice. La Torah (les cinq livres de Moïse) et les prophètes enseignent pareillement que tout bien matériel acquis doit être partagé avec le pauvre, la veuve, l'orphelin et tous ceux qui sont dans le besoin. Donner *tsedaka* est une *mitzvah*, un commandement qui s'applique à chaque israélite dans la Torah et à chaque juif aujourd'hui qui cherche à accomplir l'ancien appel à la dîme, l'offrande de 10 p. 100 de ses revenus.

Les juifs ont appris également que « la terre appartient à Dieu ». En dernière analyse, les personnes ne possèdent pas vraiment de biens matériels; ils en sont plutôt les gérants, au nom de Dieu. En outre, les juifs apprennent à ne pas détruire la création de Dieu inutilement. La Bible interdit de couper les arbres fruitiers même en situation de guerre. Les anciens rabbins ont élargi le sens de ce commandement à tel point qu'il est devenu contraire à la loi juive de détruire quoi que ce soit sans raison valable. Le simple fait de jeter un morceau de papier qui n'a pas servi est reprehensible. Bien entendu, le recyclage des biens matériels apparaît comme la bonne solution.

Pour le musulman, l'homme est perçu et accepté dans ses deux dimensions, spirituelle et temporelle, inséparables. Les forces et les faiblesses de son corps et de son âme sont des données de la condition humaine. À ce titre, l'existence terrestre doit s'articuler autour de l'équilibre entre le vécu temporel et la vie spirituelle. L'excès dans un sens ou dans l'autre est préjudiciable; en ce sens, la mortification et l'abus de dévotion sont très fortement déconseillés.

La jouissance raisonnable et non ostentatoire des biens terrestres acquis licitement est considérée comme tout à fait légitime, étant un bienfait offert par Dieu. C'est que l'islam tient compte des tendances et des besoins naturels de l'être humain qui ne doivent être satisfaits que dans les limites tracées par les textes sacrés, la légalité, la moralité et la dignité.

Cependant, la satisfaction des besoins matériels légitimes doit s'effectuer en harmonie avec la piété et ce, d'autant plus que tous les biens appartenant à Dieu, nous n'en sommes que des usufruitiers devant assumer une obligation de solidarité humaine. Celle-ci, marquée d'amour et de compassion, se traduit de cinq façons :

- La *zakât*, institution de solidarité sociale par excellence, fait obligation à chaque personne de littéralement « purifier » ses avoirs par un prélèvement sur la valeur des biens au bénéfice de la communauté. Il ne s'agit pas d'aumône, mais bien d'une contribution fiscale dédiée à un fonds social destiné à couvrir les besoins, incluant ceux des non musulmans. La *zakât* constitue le 3^e pilier de l'islam et est inséparable du culte.
- La *sadaka*, aumône consentie volontairement, est fortement recommandée en tout temps, et pas uniquement à l'occasion de catastrophes humanitaires ou naturelles.
- La *zakât* le-fitr, contribution précise per capita, est versée par chaque famille aux nécessiteux à la fin du mois de jeûne de Ramadan pour permettre à ces derniers de participer aux festivités de l'*aïd le-Fitr*. Elle a l'avantage de consolider les bienfaits du jeûne des donateurs.
- La fête de l'*aïd* et du *le-adha*, ou du sacrifice d'Abraham, est une autre occasion de partage de la viande des animaux immolés avec les proches et les pauvres et d'aide pécuniaire.
- Enfin, une institution qui avait rendu d'immenses services dans le passé, les biens *habous* ou de main morte, mais qui a moins cours dans les États musulmans contemporains : de tels biens, particulièrement immobiliers, légués à des oeuvres pieuses ou caritatives (fondations) deviennent inaliénables et sont exploités au profit de celles-ci (écoles, dispensaires, orphelinats etc.).

Dans le Coran, Dieu consacre le droit des pauvres (51,19) et interpelle les croyants : « Vous n'atteindrez la plénitude de la piété que lorsque vous parviendrez à donner de ce que vous aimez [...]. » (3,92)

Pour les Amérindiens et les Inuits, la Terre appartient à tous et chacun peut s'y établir. Il n'y a pas véritablement de riches et de pauvres dans la nation, puisqu'il y a beaucoup d'entraide à l'intérieur des clans comme dans la communauté. Cependant, l'attrait pour les biens matériels empêche l'humain d'être vraiment libre.

Les attitudes

S'il est vrai que l'argent et les biens matériels doivent être vus comme des serviteurs et non des maîtres, une attitude s'impose comme étant fondamentale au coeur de nos existences : la liberté devant l'avoir.

La liberté ou la prise de distance devant l'avoir se traduit d'abord par la modération dans l'usage qu'on en fait, pour laisser un espace à d'autres valeurs plus spirituelles : valeurs familiales, valeur du service bénévole, valeur du geste d'amitié gratuit, valeur de la prière, etc.

La liberté vis-à-vis de l'argent se nourrit aussi et surtout du souci de la promotion des autres. Il suffit d'ouvrir quelque peu les yeux à l'échelle de son quartier comme à celle de la planète pour voir combien cet argent, qui risque de devenir pour soi instrument d'asservissement, pourrait être, pour d'autres, condition de progrès et de libération. Le souci du partage et de la solidarité doit ainsi élargir et nourrir la préoccupation de liberté vis-à-vis de l'économie et de l'argent. Les deux dimensions sont indissociables; l'une est de type vertical, l'autre, de type horizontal. C'est dans la mesure où l'on est soi-même libre vis-à-vis de l'argent que l'on devient disponible au partage, et celui-ci, à son tour, fonde et féconde la promotion en humanité qui demande de garder de la distance vis-à-vis de l'accumulation de l'avoir.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable d'évaluer la moralité de certaines manières d'utiliser l'argent et les biens matériels, en recourant à diverses sources de la sagesse humaine et religieuse, de la sagesse chrétienne notamment.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de rendre compte de certaines réalités touchant le monde économique et l'argent;
- d'analyser, d'un point de vue moral, certaines pratiques économiques ou manières d'utiliser les biens matériels et l'argent;
- d'exprimer quelle importance il accorde aux biens matériels et à l'argent.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Perceptions, sentiments, questions associés à l'usage des biens matériels et de l'argent
- Caractéristiques du monde économique actuel
- Fonctions, bienfaits et dangers

LES SAVOIR-FAIRE

- Problème : Est-ce que toutes les utilisations des biens matériels et de l'argent sont valables pour l'accomplissement de la personne et de la communauté humaine?
- Critères de discernement :
 - * les droits de la personne concernant cette question;
 - * les 7^e et 10^e commandements de Dieu, selon la tradition judéo-chrétienne;
 - * la conception chrétienne de l'usage de l'argent et des biens matériels, soit
 - l'argent, un moyen et non une fin,
 - la destination universelle des biens et le droit à la propriété privée;
 - * autres conceptions issues de traditions religieuses différentes.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Pertinence d'une prise de distance devant l'avoir : les valeurs de modération et de partage

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- des fonctions de l'argent;
- des bienfaits et des dangers de l'argent.

HABILITÉ :

- à évaluer certaines manières d'utiliser les biens matériels et l'argent au regard de certains critères moraux.

ATTITUDES :

- Comment l'élève évalue-t-il sa manière présente d'approcher l'argent et les biens matériels?
- Comment l'élève se situe-t-il quant aux valeurs de modération et de partage dans l'utilisation de l'argent et des biens matériels?

VOLET CONCLUSION

Durée approximative : trois heures

LA SITUATION

Au terme d'une année scolaire et en guise de conclusion⁶⁷, il est sans doute souhaitable de jeter un coup d'oeil d'ensemble sur les apprentissages réalisés.

Mis en situation d'exercer leur faculté de discernement, pendant tout leur parcours scolaire, les jeunes n'auront pas manqué d'observer la présence constante du bien et du mal dans l'univers des humains.

Cette lutte entre le bien et le mal, inscrite au plus profond de nos vies personnelles, présente au coeur des événements de la vie quotidienne, qui transcende les frontières de l'espace et du temps, pourrait être évoquée une dernière fois. Sous un autre mode, cependant : un mode plus imagé, plus symbolique, plus mystérieux, un mode au goût des jeunes qui se passionnent pour ce qui sort de l'ordinaire, de l'habituel, pour ce qui est nouveau.

Il se trouve précisément, dans la Bible, un livre nettement différent des autres par le style. Un style flamboyant, explosif, coloré. Ce livre biblique constitue d'une part une synthèse de la foi chrétienne et reprend, d'autre part, cette question de la lutte entre les puissances du mal et celles du bien tout en laissant entrevoir que le bonheur est accessible pour toute la collectivité humaine. Ce livre, l'Apocalypse, sous-utilisé à bien des égards, ne peut manquer de capter l'intérêt des élèves. Et il peut représenter une façon originale de revoir la matière vue dans l'année.

Dans ce volet de conclusion, par conséquent, on permettra d'abord aux élèves de s'approprier quelques notions de base sur le livre de l'Apocalypse en lui-même et sur les principaux acteurs et symboles caractéristiques du livre. Dans un second temps, on offrira aux élèves des clés d'interprétation des diverses figures symboliques du livre, afin de pouvoir découvrir le message de fond que contient l'Apocalypse. Un message qui n'en est pas un d'épouvante ou de peur, comme trop souvent on le laisse entendre, mais un message d'espérance et de confiance dans la victoire finale de la vie et du bien.

⁶⁷ On a déjà mentionné, à la page 27, que ce volet demeure facultatif. Le livre de l'Apocalypse, au coeur de ce volet, peut à la fois captiver et dérouter les jeunes. L'accès au sens des textes peut se révéler ardu aussi bien pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants. De là, l'importance pour ces derniers de bien mesurer leur aptitude à traiter d'un tel sujet.

LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable de décoder des symboles du livre de l'Apocalypse pour trouver le message d'espérance inscrit dans la victoire annoncée du bien sur le mal.

- *Décoder.* Le verbe « décoder » exprime l'habileté poursuivie dans ce volet. Globalement, il s'agit de transposer en langage clair et compréhensible ce qui, à prime abord, est obscur et mystérieux.
- *Des symboles.* Le livre de l'Apocalypse contient un nombre impressionnant de personnages mystérieux, d'animaux bizarres, de chiffres et de couleurs qui, manifestement, doivent être interprétés correctement.
- *Pour trouver le message d'espérance inscrit dans la victoire annoncée du bien sur le mal.* Cet exercice de décodage a une double visée : rappeler sous un mode différent ce qui fut l'objet des activités de discernement, tout au long de l'année, c'est-à-dire la détermination de forces positives et négatives présentes au cœur de nos vies, et terminer l'année scolaire sur une note d'encouragement, en faisant prendre conscience aux élèves de la richesse du message d'espérance que contient le dernier livre de la Bible.

L'acquisition de cette compétence pourra se vérifier à partir des indicateurs suivants. L'élève sera capable :

- de situer le livre de l'Apocalypse dans l'ensemble de la Bible;
- d'expliquer un certain nombre de symboles et de figures symboliques du livre de l'Apocalypse;
- de dégager, à partir d'une interprétation correcte des symboles, le message d'espérance contenu dans le livre de l'Apocalypse;
- de formuler une appréciation personnelle sur la portée d'un tel message pour aujourd'hui.

LES ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les connaissances

Quelques données sur le livre de l'Apocalypse⁶⁸

Une nouvelle littérature : l'Apocalypse

Le mot « apocalypse » veut dire « écarter le voile » ou « révélation ». On désigne sous ce nom une littérature juive très répandue aux deux derniers siècles avant Jésus Christ et aux deux premiers siècles après.

« Écartant le voile » qui cache l'avenir, les auteurs apocalyptiques montrent, en rapportant de bouleversantes visions et extases – qui ne sont souvent qu'une convention littéraire – que Dieu est fidèle à lui-même et qu'il interviendra. Certes, il faut s'attendre à un triomphe passager de Satan et des forces du mal qui agiront à travers les hommes et les événements. Ce triomphe passager, les auteurs de l'Apocalypse le décrivent en des images terrifiantes. En ces temps-là, le peuple fidèle connaîtra une véritable agonie au point d'être troublé dans sa foi et de croire que le triomphe de Satan est assuré, qu'il est impossible de lui résister et que Dieu lui-même est impuissant.

Mais une certitude doit resplendir au-dessus de toutes ces menées ténébreuses : Dieu finalement sera vainqueur. Lui, le Maître de l'histoire, il convoquera tous les hommes à son tribunal, il exterminera Satan et toutes les forces du mal, il châtiara tous leurs adeptes. Alors, un monde nouveau, un monde tout autre surgira. Ce sera comme une nouvelle création. Les corps de ceux qui auront persévéré ressusciteront. Tous ceux qui seront restés fidèles, dans les larmes et le sang, connaîtront le triomphe, seront transfigurés et vivront dans un Royaume où Dieu règnera à jamais.

Voilà en somme ce que déclarent et annoncent les auteurs de l'Apocalypse. Ce sont des voyants qui reçoivent leurs révélations, non sous forme de paroles comme les prophètes, mais sous forme de visions et à travers des symboles. Ils forgent tout un univers d'images où ils décrivent non seulement des événements de l'histoire, mais aussi le monde spirituel, invisible, divin. Et si leur genre est volontairement obscur, c'est qu'il ne doit être compris que des initiés.

L'Apocalypse de Jean

Dans toute la littérature apocalyptique juive, qui est abondante, un écrit apporte une note évangélique : c'est l'Apocalypse de Jean. Les chrétiens l'ont retenue parce qu'ils y reconnaissent l'expression de leur foi. Comme les adeptes du Judaïsme avaient été persécutés, sous le règne d'Antiochus Épiphane, en 165 avant Jésus Christ, et la nation juive dispersée à la ruine de Jérusalem

⁶⁸ EN COLLABORATION, *L'histoire du peuple de Dieu, Jean, visions d'Apocalypse sur la victoire du Christ et des croyants sur les forces du Mal*, fascicule 23, éditions du Bosquet, 1981, Provence, p. 22, 31.

en 70 après Jésus Christ, l'Église à son tour est persécutée et vouée à la destruction par la Rome païenne. Vers l'an 95, sous le règne de Domitien, le culte de Rome et de son empereur est en vogue. Les Églises qui refusent de s'y soumettre sont menacées. Sollicités de composer avec la religion d'État, les chrétiens sont désemparés. Les puissances du mal leur apparaissent triomphantes et Dieu semble abandonner les siens... ou bien serait-il impuissant contre ce déferlement des forces adverses? Certains en arrivent à se demander : Qui est donc le véritable Seigneur, le véritable Fils de Dieu et Sauveur du monde, l'Empereur ou Jésus Christ?

C'est alors qu'un homme inspiré, un certain Jean d'Éphèse, qui était israélite d'origine ou avait au moins une bonne connaissance de la littérature apocalyptique de son époque, et qui par surcroît jouissait d'une grande autorité dans ces églises de la province d'Asie, écrit son Apocalypse dans le but pastoral de reconforter les chrétiens et de les assurer de la victoire finale par delà toutes les tribulations qu'ils traversent.

Le message de l'Apocalypse

L'Apocalypse livre, à sa manière, un certain nombre de messages. L'un d'eux, c'est que le Seigneur mène son Église, non pas par une voie triomphale, mais par un chemin de croix. Elle peut connaître des succès passagers, mais elle doit savoir que rien ne lui sera épargné. Elle connaîtra la moquerie, l'indifférence, l'échec apparent, la persécution, le triomphe diabolique. C'est alors qu'elle sentira combien Jésus est près d'elle.

Un autre enseignement, c'est la victoire assurée du Christ sur le mal, sur ces puissances négatives qui sont cachées depuis Babylone et tout au long de l'histoire derrière tant de figurants de la scène mondiale. Le mal est autour de nous. Par toutes sortes d'idoles et d'idéologies, il veut s'imposer à nous et régenter notre conscience. Le mal est aussi en nous : la ligne de partage du bien et du mal passe par notre cœur. Avec le Christ, nous pouvons en être vainqueurs. Avec Lui, nous avons la certitude de n'être pas seuls dans nos efforts pour nous réaliser pleinement et pour transformer le monde.

En dernière analyse, cependant, ne faut-il pas conclure que le message principal de l'Apocalypse en est un de bonheur? Non pas tant parce que ce livre biblique évoque un ensemble de béatitudes qui illustrent l'une ou l'autre des facettes du bonheur promis aux êtres humains (Apoc. 1, 3; 14, 13; 16, 15; 19, 9; 20, 6; 22, 7; 22, 14), mais surtout à cause du chapitre 21, où l'auteur fait allusion à l'avènement de cieux nouveaux et d'une terre nouvelle, là «où la mort ne sera plus» et «où il n'y aura plus ni deuil, ni cri, ni souffrance» (Ap 21,4)⁶⁹.

Une fois resitué dans le cadre global du livre biblique (écrit - faut-il le rappeler - dans un contexte de persécutions), ce chapitre 21 montre bien que l'aventure humaine, à l'image de celle vécue par les premières Églises chrétiennes, demeurera toujours une expérience difficile à vivre. Que cette aventure humaine, par ailleurs, peut être vécue avec courage et bonheur, quand on est capable d'y porter un regard de sérénité soutenu par l'espérance d'un avenir meilleur et l'assurance que les efforts déployés contribueront à la construction d'un monde sans ambiguïtés ni bavures.

⁶⁹ PRÉVOST, Jean-Pierre. *L'Apocalypse, Pour finir en beauté, dans Parabole*, Novembre-Décembre 1996, Volume XIX, numéro 2, p. 12-13.

Les habiletés

Au cours de l'année scolaire, les élèves ont été amenés à percevoir que ce ne sont pas toutes les manières de vivre l'amour et la sexualité, la liberté et la responsabilité, la justice et le respect qui font que la personne s'accomplit. Ils ont été à même de constater que certaines d'entre elles font mal à la personne, la dégradent, la détruisent : elles sont jugées mauvaises. D'autres, au contraire, valorisent la personne, la grandissent, la font s'épanouir : elles sont jugées bonnes. Les élèves se sont aperçus que l'expérience du bien et du mal se trouve au cœur de la vie quotidienne. C'est cette même expérience de la lutte entre le bien et le mal qu'ils sont maintenant invités à détecter dans le livre de l'Apocalypse.

La question qui se pose est la suivante : Comment arriver à déchiffrer certains passages du livre de l'Apocalypse, pour trouver cette lutte entre les forces du bien et celles du mal?

L'habileté à acquérir ici, c'est celle d'appliquer aux figures symboliques de l'Apocalypse les clés d'interprétation appropriées pour trouver le message d'espérance qui s'y trouve. Dans les deux pages suivantes, on nous livre un certain nombre de ces clés d'interprétation qui permettront le décodage des symboles. Une fois les clés d'interprétation expliquées et comprises, il s'agit d'amener les élèves à les appliquer à l'un ou à l'autre des passages les plus significatifs du livre de l'Apocalypse (par exemple, 12, 1-18; 13; 19, 11-21; 20; 21, etc.) et de tirer les conclusions qui ne manqueront pas de s'imposer.

L'une de ces conclusions pourrait être exprimée ainsi. Le dernier livre de la Bible révèle le triomphe final de Dieu sur toutes les puissances du mal et de la mort. Pour tous ceux et toutes celles qui reçoivent cette *révélation* et cette *bonne nouvelle* de Dieu, le livre de l'Apocalypse est une invitation à la fidélité dans les épreuves. Il suggère de laisser de côté le fatalisme, la tiédeur, la peur pour se laisser envahir par l'espérance de participer un jour à la victoire finale du Christ et de vivre dans la Jérusalem céleste, « là où il n'y a plus de larmes, plus de mort [...] ». Espérance qui n'est pas désengagement par rapport au monde présent, mais plutôt attente optimiste et active d'un meilleur à venir, permettant de relever courageusement et sereinement les défis de la vie quotidienne.

Figures symboliques du livre de l'Apocalypse et clés d'interprétation

Figure symbolique	Signification de la figure symbolique
le dragon	<ul style="list-style-type: none"> – il représente le Diable, Satan, qui incarne les forces du mal – il se tient devant la femme enceinte, prêt à dévorer l'enfant qu'elle va mettre au monde
la femme enceinte	<ul style="list-style-type: none"> – c'est le peuple juif, choisi par Dieu, d'où sortira le Christ – elle et son enfant échappent au dragon
la 1^{re} bête	<ul style="list-style-type: none"> – cette « bête qui monte de la mer » représente l'Empire romain qui s'étend tout autour de la Méditerranée – les sept têtes représentent les sept collines sur lesquelles Rome est bâtie et sept empereurs romains persécuteurs des chrétiens – les dix cornes couronnées représentent les rois de Rome – cette bête est au service du dragon, de Satan
la 2^e bête	<ul style="list-style-type: none"> – elle représente un empereur romain, en particulier, type même du chef d'État totalitaire, persécuteur des chrétiens : NÉRON – le chiffre 666 inscrit sur la bête correspondrait à l'addition de la valeur numérique des lettres composant le nom « César Néron » ou « César Dieu » dans l'alphabet hébraïque ou grec⁷⁰
Harmagédon	<ul style="list-style-type: none"> – lieu du rassemblement pour le combat final entre les forces du mal et les forces du bien
le cavalier blanc	<ul style="list-style-type: none"> – il représente Jésus Christ qui porte un manteau rouge, symbole de son sang versé pour le salut du monde; on peut remarquer les titres sur son manteau
la bataille	<ul style="list-style-type: none"> – moment où les deux bêtes sont vaincues et détruites, c'est-à-dire l'Empire romain et Néron, en particulier – on peut remarquer l'épée dans la bouche du cavalier blanc; elle signifie que la victoire est obtenue grâce à la parole de Dieu, tranchante comme une épée
le dragon enchaîné	<ul style="list-style-type: none"> – Satan n'est pas détruit, mais immobilisé, enchaîné – les forces du mal sont toujours présentes, vivantes; mais, elles ne peuvent rien contre les disciples du Christ – le dragon est enchaîné pour mille ans, chiffre symbolique signifiant pour une période très longue, indéfinie
la Jérusalem céleste	<ul style="list-style-type: none"> – représente le monde nouveau rêvé par Dieu, le monde des ressuscités, des humains en parfaite harmonie avec Dieu, monde où il n'y aura plus ni pleurs, ni souffrances, ni mort

⁷⁰ Voir l'explication donnée dans Jean-Pierre PRÉVOST. *Pour en finir avec la peur. L'Apocalypse*, éditions Paulines (Socabi), Montréal, 1983, p. 36.

La symbolique des couleurs

Couleur	Symbole
Blanc	Monde divin; victoire; dignité
Noir	Puissance du mal; malheur
Rouge	Puissance sanguinaire; violence
Vert (blême)	Mort
Pourpre et Écarlate	Débauche

La symbolique des nombres

Nombre	Symbole
Un – Premier	Exclusivité, primauté, excellence
Demi – Trois et demi	Temps limité, période restreinte
Quatre	Universalité, ensemble du monde habité
Six	Imperfection
Sept	Plénitude, totalité, perfection
Douze	Représentativité des douze tribus d’Israël, continuité du nouveau peuple avec l’ancien
Mille ⁷¹	Grand nombre, multitude

⁷¹ Le mot *millénarisme* ne vient pas de la date, l’an mille, mais plutôt du mot *millenium* qui désigne, dans l’eschatologie chrétienne, une durée de mille ans. Selon l’Apocalypse, à une phase de fléaux annonciateurs de la fin des temps succéderont mille années de paix et de bonheur pendant lesquelles Satan sera empêché de nuire.

Les attitudes

Selon toute vraisemblance, l'auteur de l'Apocalypse entendait promouvoir chez les chrétiens de son temps certaines attitudes appropriées dans les moments d'épreuve. Ces attitudes n'ont rien perdu de leur pertinence et de leur actualité :

- la patience et la fidélité, d'abord, qui reposent sur la conviction que les croyants et les croyantes ne sont pas laissés à eux-mêmes dans l'aventure humaine, que Dieu les accompagne et leur garantit sa force et son soutien en temps de difficultés;
- la confiance en la vie, dans la réussite du projet de Dieu, dans la victoire finale du bien sur le mal, qui rend capable d'attendre avec sérénité mais sans passivité l'avenir meilleur promis par Jésus : son Royaume.

« L'attente rend la vie bonne, car, s'il attend, l'homme peut accepter l'ensemble de son présent et trouver de la joie non seulement dans la joie, mais aussi dans la souffrance, et du bonheur non seulement dans le bonheur, mais aussi dans la douleur. Ainsi l'espérance passe-t-elle à travers bonheur et douleur, parce qu'elle peut apercevoir un avenir dans les promesses de Dieu, même pour ce qui est périssable, mourant, mort⁷². »

⁷² Jürgen MOLTMANN. *Théologie de l'espérance*, Cerf-Mame, Paris, 1970, p. 30.

Tableau synthèse

COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Être capable de décoder des symboles du livre de l'Apocalypse pour trouver le message d'espérance inscrit dans la victoire annoncée du bien sur le mal.

INDICATEURS DE COMPÉTENCE

L'élève manifestera sa compétence en étant capable :

- de situer le livre de l'Apocalypse dans l'ensemble de la Bible;
- d'expliquer un certain nombre de symboles et de figures symboliques du livre de l'Apocalypse;
- de dégager, à partir d'une interprétation correcte des symboles, le message d'espérance contenu dans le livre de l'Apocalypse;
- de formuler une appréciation personnelle sur la portée d'un tel message pour aujourd'hui.

ÉLÉMENTS DE CONTENU

LES SAVOIRS

- Certaines données concernant le livre de l'Apocalypse : le mot « apocalypse », place du livre dans la Bible, auteur, date de rédaction, contexte historique, etc.
- Symboles et figures symboliques du livre de l'Apocalypse : la femme enceinte, le dragon, la première bête, la deuxième bête, Harmagédon, le cavalier blanc, les mille ans de paix, la Jérusalem céleste, etc.

LES SAVOIR-FAIRE

- Problème :
 - * Comment décoder ou interpréter correctement ces symboles et figures symboliques?
- Les clés d'interprétation :
 - * la symbolique des chiffres;
 - * la symbolique des couleurs;
 - * la symbolique des animaux;
 - * la symbolique des personnages.

LES SAVOIR-ÊTRE

- Devant le mal, l'injustice, la persécution, demeurer patient, fidèle et confiant : le projet de Dieu réussira
- Apporter sa contribution à la réussite du projet de Dieu

OBJETS D'ÉVALUATION

CONNAISSANCES :

- de certaines données concernant le livre de l'Apocalypse;
- de certains symboles et figures symboliques contenus dans le livre de l'Apocalypse.

HABILETÉS :

- à appliquer les diverses clés d'interprétation du livre de l'Apocalypse;
- à dégager le message de fond inscrit dans le livre de l'Apocalypse.

ATTITUDES :

- Est-ce que l'élève se sent rejoint par le message d'espérance contenu dans le livre de l'Apocalypse?
- Est-ce que l'élève se sent outillé pour affronter les mauvaises interprétations liées au livre de l'Apocalypse?

DIMENSIONS PARTICULIÈRES DU PROGRAMME

1 L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est une pratique pédagogique incontournable qui touche toutes les disciplines scolaires, incluant l'enseignement moral et religieux catholique. S'inscrivant dans les missions d'instruction, de socialisation et de qualification de l'école québécoise, l'enseignement moral et religieux catholique vise l'acquisition graduelle, par l'élève, de compétences aussi bien disciplinaires que transversales. L'évaluation portera donc essentiellement sur les compétences acquises ou en voie de l'être. Ce qui signifie qu'elle aura pour objet la maîtrise à la fois des connaissances transmises et de l'habileté au discernement, de même que la reconnaissance des attitudes conséquentes aux apprentissages faits.

La démarche d'apprentissage ou pédagogique inscrite dans ce programme d'études permet, d'ailleurs, des temps d'arrêt qui constituent autant d'occasions de vérifier où en sont les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, à la fin de l'étape de l'information, l'élève pourra être appelé à rendre compte des connaissances acquises, ce qui suppose de sa part la capacité de dire et d'expliquer les notions de base touchant le sujet d'études; à la fin de l'étape de l'approfondissement, c'est la compréhension et l'utilisation des critères de discernement qui peuvent être évaluées; enfin, au terme de l'étape de l'intériorisation, l'élève peut se voir offrir un moyen d'exprimer comment il se situe par rapport aux divers éléments de contenu présentés dans l'ensemble du volet. En somme, l'évaluation peut mesurer un seul aspect de la compétence ou porter sur l'ensemble de la compétence. Comme l'élève est inscrit dans un processus d'intégration des savoirs, il demeure essentiel qu'il soit évalué sur l'ensemble de la compétence à quelques reprises au cours de l'année scolaire.

L'évaluation en enseignement moral et religieux catholique, même si elle peut s'effectuer dans l'optique d'une sanction administrative (évaluation de type sommatif), vise avant tout l'aide pédagogique à apporter à l'élève. Parce que l'acquisition de compétences repose en bonne partie sur la possibilité pour l'élève d'être régulièrement situé dans son cheminement, l'évaluation de type formatif sera privilégiée en enseignement moral et religieux catholique.

Par ailleurs, l'évaluation des compétences peut s'effectuer à partir d'une diversité d'instruments ou de moyens de mesure : observation directe, échanges en classe, épreuves synthèses, débats, grilles de participation, entrevues individuelles, journal de bord, travaux d'équipe, portfolio⁷³, etc. Tous ces instruments ou moyens de mesure ont pour objet de favoriser chez l'élève l'acquisition et le développement de l'autonomie et de la responsabilisation, d'offrir aux professionnels de l'enseignement la possibilité de porter un jugement sur la qualité de leurs interventions et, aux parents, d'obtenir une information significative sur les progrès de leur adolescent ou de leur adolescente.

⁷³ Georgette GOUPIL. « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 38-39.

2 Les liens avec d'autres programmes d'études

Avec le programme d'enseignement moral et religieux catholique de 5^e secondaire

Comme le présent programme d'études est destiné aux élèves de 4^e secondaire, on ne s'étonnera pas de constater de nombreuses affinités avec celui de 5^e secondaire, tous deux appartenant au 2^e cycle du secondaire.

En effet, les deux programmes sont structurés autour d'une même compétence en ce qui a trait au discernement à faire acquérir par les élèves. Mais, alors que le présent programme d'études s'intéresse au discernement moral, abordant des problèmes qui touchent principalement la vie privée des gens (leurs relations interpersonnelles, leurs rapports avec les biens matériels ou l'argent, leur conscience morale individuelle, l'avortement, l'euthanasie, etc.), le programme de 5^e secondaire est centré sur un type de discernement plus global et porte sur des questions d'ordre plus général et collectif : la diversité religieuse, l'Église, certaines questions sociales, les événements de l'actualité.

De plus, les deux programmes comprennent tous les deux quatre sujets d'étude principaux, présentent des processus de discernement similaires, reconnaissent une bonne latitude pédagogique à l'enseignant ou à l'enseignante et sont conçus de manière à rendre l'élève actif et responsable de ses apprentissages.

En somme, les deux programmes d'études du 2^e cycle du secondaire constituent un véritable diptyque et, par leur convergence, devraient permettre à l'élève d'accéder à une plus grande maturité sur le plan du développement de sa pensée formelle et de son jugement moral. Ces deux programmes d'études, combinés l'un à l'autre, projettent également un certain nombre d'indications sur ce que pourrait représenter un humanisme chrétien pour aujourd'hui. Axés tous les deux sur des enjeux importants qui se posent à la société contemporaine quant aux questions et aux valeurs visées, ils proposent une manière d'être et de vivre aux couleurs propres de l'Évangile et de la tradition chrétienne, en prenant en considération la richesse des autres traditions religieuses présentes dans notre société.

Pour qui voudrait comparer, de façon plus détaillée, les programmes d'études du second cycle du secondaire en enseignement moral et religieux catholique, les tableaux synthèses des pages suivantes se révéleront certainement utiles.

Le programme d'EMRC, 4^e secondaire (tableau synthèse des volets thématiques)

	Savoirs	Savoir - faire: Habileté au discernement		Savoir-être
Volets	Connaissances	Objet du discernement	Critères ou méthode de discernement	Attitudes
Valeurs et conscience morale	<p>Dimensions de la morale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les valeurs, les préceptes fondamentaux, les droits de la personne; - les lois, les normes sociales; - la conscience morale. 	<ul style="list-style-type: none"> - divers dilemmes moraux d'ordre général 	<ul style="list-style-type: none"> - méthode d'analyse morale articulée autour de trois étapes : <ul style="list-style-type: none"> * comprendre la situation; * déterminer les valeurs en jeu; * prendre position en faisant appel à la conscience morale 	<ul style="list-style-type: none"> - percevoir positivement la morale comme un guide pour l'agir humain - accepter de faire le point sur ses valeurs personnelles - mesurer l'importance de former sa conscience morale
Amour et sexualité	<ul style="list-style-type: none"> - sexualité humaine et animale - éléments de la relation amoureuse - le mariage et la famille comme lieux d'intégration de l'amour et de la sexualité 	<ul style="list-style-type: none"> - diverses manières de vivre l'amour et la sexualité 	<ul style="list-style-type: none"> - la règle d'or - conception chrétienne de l'amour et de la sexualité; autres conceptions issues d'autres traditions religieuses - conception chrétienne du mariage 	<p>Développer le sens de l'autre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en laissant place aux valeurs de service et du don de soi dans sa vie personnelle, soit la compassion, la bienveillance, le partage; - en découvrent l'importance de la fidélité dans l'amour et l'amitié.
Liberté et responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Ordres et significations de la liberté : <ul style="list-style-type: none"> * ordre physique; * ordre moral; * ordre chrétien. - La responsabilité 	<ul style="list-style-type: none"> - diverses manières de vivre la liberté 	<p>Caractéristiques d'une liberté authentique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la personne la reconnaît comme limitée; - elle est toujours à conquérir; - elle s'arrête où commence celle de l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> - poursuivre la conquête de sa liberté; - poursuivre la conquête de son sens des responsabilités, c'est-à-dire accueillir l'idée que les droits et les libertés entraînent des devoirs et des responsabilités;
Respect et justice	<p>Liées à la vie humaine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - richesse et fragilité de la vie, de la vie humaine, notamment. <p>Liées à la dignité de la personne (fondements) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - être intelligent et conscient; - être libre et responsable; - sujet de droits et de devoirs. <p>Liées aux biens matériels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le monde de l'économie; - l'argent et les biens qu'il procure. 	<ul style="list-style-type: none"> - différentes manières de traiter la vie et la personne humaine - différentes manières d'utiliser les biens matériels et l'argent 	<ul style="list-style-type: none"> - l'art. 1 de la Déclaration des droits de l'homme et le 5^e commandement du Décalogue - la conception chrétienne de la vie et autres conceptions - l'enseignement de l'Église - conception chrétienne et autres conceptions de la dignité de la personne - principe de la distribution universelle des biens - l'argent, un moyen, non une fin - conception chrétienne et autres conceptions sur l'argent et les biens 	<ul style="list-style-type: none"> - révérence et responsabilité à l'égard de la nature, de la vie humaine et de l'héritage culturel des civilisations - prendre conscience de la prépondérance de la personne humaine sur toute autre considération - envisager la possibilité d'un usage modéré des biens matériels - souci de la promotion des autres - se questionner sur les structures socio-économiques en place

Le programme d'EMRC, 5^e secondaire (tableau synthèse des volets thématiques)

	Savoirs	Savoir - faire: Habileté au discernement		Savoir-être
Volets	Connaissances	Objet du discernement	Critères de discernement	Attitudes
La diversité religieuse	<ul style="list-style-type: none"> notions de base : religion, religions, Églises, groupes religieux minoritaires, sectes, etc. caractéristiques d'un groupe religieux en particulier 	<ul style="list-style-type: none"> la « valeur » de divers groupes religieux les attitudes adoptées devant les croyants d'autres religions 	<ul style="list-style-type: none"> la dignité de la personne humaine les fonctions de la religion la foi chrétienne le droit à la liberté de conscience la fidélité à ses convictions la charité évangélique 	<ul style="list-style-type: none"> ouverture, mais non pas relativisme témoignage de sa foi collaboration avec les autres croyants
L'Église	<ul style="list-style-type: none"> l'Église-institution l'Église-peuple de Dieu l'Église et sa mission 	<ul style="list-style-type: none"> la qualité de la présence et de l'action de l'Église dans le monde d'aujourd'hui et d'hier ou la fidélité de l'Église à sa mission 	<ul style="list-style-type: none"> deux caractéristiques du mouvement entrepris par Jésus et ses premiers disciples : <ul style="list-style-type: none"> * mouvement de libération; * mouvement d'espérance. 	<ul style="list-style-type: none"> solidarité avec le monde actuel participation au mouvement de libération et d'espérance entrepris par Jésus
Les questions sociales	<p><u>Violence</u></p> <ul style="list-style-type: none"> formes, causes, conséquences, lieux de manifestation distinction entre agressivité, force et violence <p><u>Pauvreté</u></p> <ul style="list-style-type: none"> formes, causes, conséquences nouveaux pauvres attitudes devant la pauvreté <p><u>Travail</u></p> <ul style="list-style-type: none"> la réalité socio-économique du travail les éléments de base d'une situation de travail 	<ul style="list-style-type: none"> les attitudes devant les comportements violents les attitudes devant la pauvreté et les pauvres certaines conditions de travail et leur caractère plus ou moins humanisant 	<ul style="list-style-type: none"> les droits de la personne la loi nouvelle de Jésus (Matthieu 5, 38-48) les droits de la personne la justice selon l'enseignement des prophètes et celui de Jésus l'option préférentielle pour les pauvres, selon l'enseignement de l'Église l'accomplissement de la personne le service de la collectivité le début et l'achèvement de la création 	<ul style="list-style-type: none"> non-vengeance dialogue pardon non-indifférence parti pris pour les démunis sens des responsabilités devoir de compétence
Les événements de l'actualité	<ul style="list-style-type: none"> données pertinentes à la compréhension de l'événement questions soulevées par l'événement 	<ul style="list-style-type: none"> la ou les significations chrétiennes possibles de l'événement 	<ul style="list-style-type: none"> le recours à une source d'inspiration chrétienne, notamment les textes bibliques 	<ul style="list-style-type: none"> à déterminer selon l'événement d'actualité étudié

Avec le programme d'enseignement moral de 4^e secondaire

Le programme d'enseignement moral et celui d'enseignement moral et religieux catholique se distinguent par le fait que le premier ne contient aucun élément religieux « confessionnel » dans son référentiel moral, alors que le second accorde une place importante à la manière chrétienne et catholique d'aborder les valeurs humaines. Cela n'empêche pas que ces deux programmes poursuivent des objectifs semblables et cherchent à outiller les élèves sur le plan moral.

Dans ce contexte, il sera intéressant de noter les nombreux points de similitude entre la démarche morale et le processus de discernement utilisés dans chacun de ces cours.

Le tableau de la page suivante est révélateur, à cet égard.

3 Les compétences transversales

En raison de son objectif général qui est de faire acquérir par l'élève une compétence en ce qui a trait au discernement moral, le présent programme d'études touche plusieurs compétences transversales retenues pour l'école secondaire⁷⁴.

Outre les compétences qui relèvent du domaine de la langue ou de la méthodologie (capacité de comprendre et d'appliquer des règles, d'utiliser des sources d'information, etc.), ce programme d'études apporte une contribution certaine à l'acquisition de compétences liées au domaine intellectuel : capacité d'analyse et de synthèse, aptitude à résoudre des problèmes et à évaluer une situation ou un problème, développement du sens critique. Notons, au passage, que ce programme d'études permet à l'élève d'utiliser un discours argumentatif du même type que celui qui est enseigné dans les programmes de français.

Tout aussi importante se révèle la contribution de ce programme d'études à l'acquisition de compétences liées à la socialisation. Le développement du sens moral, l'éducation interculturelle et le respect des différences représentent des points forts de ce programme.

⁷⁴ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997, p. 122.

DÉMARCHE MORALE ET PROCESSUS DE DISCERNEMENT

EM, 4^e secondaire	EMRC, 4^e secondaire	EMRC, 5^e secondaire
EXPLORATION Le vécu et le su de l'élève : – l'élève exprime son vécu; – l'élève exprime ce qu'il sait et pense. Le donné objectif : – l'élève explore les données provenant du savoir humain.	INFORMATION Le vécu et le su de l'élève : – l'élève exprime son vécu; – l'élève exprime ce qu'il sait et pense. Le donné objectif : – l'élève explore les données; provenant du savoir humain.	INFORMATION Le vécu et le su de l'élève : – l'élève exprime son vécu; – l'élève exprime ce qu'il sait et pense. Le donné objectif : – l'élève explore les données provenant du savoir humain.
PROBLÈME L'élève fait l'inventaire des choix possibles relativement à une situation donnée, avant de se prononcer sur la moralité des choix (quels choix sont bons? Quels choix sont mauvais?).	APPROFONDISSEMENT Problème À partir d'une question sujette à discernement (Par exemple, est-ce que toutes les manières de vivre telle valeur sont valables pour l'accomplissement de la personne?), l'élève fait l'inventaire de ces manières de vivre et sélectionne l'une d'elles pour l'approfondir. Discernement L'élève analyse une situation concrète donnée (liée à l'une de ces manières de vivre), à partir de critères présentés en classe et il termine son exercice de discernement par la formulation d'un jugement moral cohérent.	APPROFONDISSEMENT Problème L'élève dégage une question sujette à discernement. Discernement L'élève, pour pouvoir exercer son discernement, détermine des critères. L'élève applique à une situation concrète donnée les critères de discernement déterminés et porte un jugement moral cohérent.
ÉVALUATION MORALE L'élève évalue en bien et en mal chaque choix possible déterminé, en faisant référence à des critères moraux; chaque fois, l'élève justifie le point de vue qui est à la base de son jugement moral.		
INTÉGRATION – ACTION L'étape de la prise de décision. Normalement, l'évaluation devrait conduire à l'action. Cependant, il faut parfois plus de temps pour s'engager.	INTÉRIORISATION L'élève relie à sa vie personnelle les apprentissages faits, en se situant devant le choix qui lui est offert de vivre telle valeur selon l'esprit de l'Évangile.	INTÉRIORISATION L'élève relie à sa vie personnelle les apprentissages faits, elle ou il se situe par rapport à des attitudes à adopter en ce qui a trait à ces apprentissages, à partir de la question : « Qu'est-ce que ça change pour moi? »

BIBLIOGRAPHIE

ANATRELLA, Tony. *Adolescents au fil des jours : chroniques des paroles et des maux d'adolescents*, Cerf, Paris, 1992, 224 p.

CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES DU CANADA. *Choisir la vie*; synthèse de l'encyclique *Evangelium vitae* de Jean-Paul II, CECC, 1997.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Pour que s'ouvrent des sentiers d'espoir*, Montréal, 1998.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC ET ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE SUICIDOLOGIE. *Un sentier d'espoir*, Guide d'accompagnement en prévention du suicide, A.E.Q. 1999.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Sortons le Québec de l'appauvrissement*, Montréal, 1994, 16 p.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales*, Montréal, 1984, 89 p.

BENAÏM OUAKNINE, ESTHER. *Le judaïsme*, Coll. «Les grandes religions», Éd. Guérin, Montréal, 1987, 72p.

BLAIS, Martin. *Une morale de la responsabilité*, éditions Fides, Montréal, 1991, 242 p.

BOESPFLUG, François, Françoise DUNAND et Jean-Paul WILLAIME. *Pour une mémoire des religions*, La découverte / Essais, Paris, 1996.

CHABOT, Paul-Eugène, et Théodule REY-MERMET. «La conscience, force de la liberté?», *Revue Notre-Dame*, n° 11, décembre 1992, 30 p.

CHARBONNEAU, Paul-Eugène. *Adolescence et liberté*, éditions Fides, Montréal, 1981, 153 p.

CHOURAQUI, André. *Histoire du judaïsme*, Coll. «Que sais-je?», n° 750, 6^e éd. P.U.F., Paris, 1979, 127 p.

CHOURAQUI, André. *La pensée juive*, Coll. «Que sais-je?», n° 1181, 3^e éd. P.U.F., Paris, 1975, 126 p.

COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *L'engagement des communautés chrétiennes dans la société*, éditions Fides, Montréal, 1994, 70 p.

COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Pour un renouveau de l'interpellation morale*, Fides, Montréal, 1997.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec... en résumé*, Québec, 1997, 28 p.

CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA. *Catéchisme de l'Église catholique*, Ottawa, 1993, 676 p.

CONSEIL OECUMÉNIQUE DES ÉGLISES. *Église et monde*, Cerf, Paris, 1993, 118 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, 1990, 52 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1991, 19 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. COMITÉ CATHOLIQUE. *La situation de l'enseignement moral et religieux catholique du secondaire. Rapport d'une étude du Comité catholique*, Québec, juin 1991, 136 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. COMITÉ CATHOLIQUE. *Voies et impasses 4, l'éducation morale*, Service général des communications du M.E.Q., Québec, 1980, 126 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1993, 55 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, avis à la ministre de l'Éducation, Québec, avril 1998, 71 p.

COUTURE, André. *Sur la piste des dieux*, éditions Paulines, Montréal, 1990, 241 p.

COUTURE, André. « L'enseignement de l'hindouisme : notes bibliographiques ». *Médium*, n° 14, (1980), p.58-63.

DESCOULEURS, Bernard. *Repères pour vivre. Le livre-ressources des 17-25 ans*, Desclée de Brouwer, Paris, 1999, 350 p.

DOLTO, Françoise. *La cause des adolescents*, éditions du Club France Loisirs, Paris, 1988, 276 p.

DOLTO, Françoise, et Catherine DOLTO-TOLITCH. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, éditions du Club France Loisirs, Paris, 1989, 158 p.

DOUCET, Hubert. *Les promesses du crépuscule*, Labor et Fides, 1998.

DUFOUR, Xavier-Léon. *Vocabulaire de théologie biblique*, Cerf, Paris, 1981, 1404 p.

DU PASQUIER, Roger. *Découverte de l'Islam*, Coll. «Points/Sagesses» 36. Seuil, Paris, 1984, 181p.

DURAND, Guy. *L'éducation sexuelle*, éditions Fides, Montréal, 1985.

EN COLLABORATION. « L'adolescence: corps, sexualité, désir de vivre, angoisse, violence », *Science et Vie*, hors série, n° 188, septembre 1994, 156 p.

EN COLLABORATION. *Nouvelle encyclopédie catholique THÉO*, Droguet-Ardant/Fayard, Paris, 1989, 1234 p.

EN COLLABORATION. *Biblica. Questions actuelles, éternelles paroles*, éditions Fleurus, Paris, 1996, 304 p.

FALISE, Michel et Jérôme RÉGNIER. *Économie et foi*, éditions Paulines, Montréal, 1993, 128 p.

GARDET, Louis. *L'Islam. Religion et communauté*, Desclée de Brouwer, Paris, 1970, 496 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, 151 p.

GRAND'MAISON, Jacques. *Le drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux*, Coll. Cahiers d'études pastorales, n° 10, éditions Fides, Montréal, 1992, 244 p.

GRAND'MAISON, J., L. BARONI., et J.-M. GAUTHIER. *Le défi des générations*, Coll. Cahiers d'études pastorales, n° 15, éditions Fides, Montréal, 1995, 496 p.

GUINDON, André. *Le développement moral*, Novalis, 1992.

HONE, Geneviève, et Julien MERCURE. *Les adolescents : les encourager, les protéger, les stimuler*, Novalis, Ottawa, 1996, 192 p.

HUILLIER, Charles. *Vie et foi des adolescents*, Droguet-Ardant, Paris, 1992, 218 p.

LEBLANC, Marc, et Michel LEMAY. « Délinquance: est-il toujours trop tard? », *Revue Notre-Dame*, n° 7, juillet-août 1996, 30 p.

LEGRAND, L. *Enseigner la morale aujourd'hui?*, PUF, Paris, 1991, 175 p.

MALHERBE, Michel. *Les religions de l'humanité*, Critérian, Paris, 1990, 655 p.

MESTERS, Carlos. *L'Apocalypse, espérance d'un peuple qui lutte*, éditions Paulines, Montréal, 1988, 101 p.

MILOT, Jean-René. *L'islam et les musulmans*, Coll. «Regards scientifiques sur les religions» 1. Fides, Montréal, 1975, 190 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE LA RECHERCHE. *Les habitudes de vie des élèves au secondaire. Rapport d'étude*, Québec, 1991, 74 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Programme d'études. Enseignement moral et religieux catholique. Secondaire, quatrième année*, Québec, 1987, 164 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Guide pédagogique. Enseignement moral et religieux catholique. Secondaire, quatrième année. Fascicule 1 : Développement de contenu*, Québec, 1987, 482 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Guide pédagogique. Enseignement moral et religieux catholique. Secondaire, quatrième année. Fascicule 2 : Scénarios d'apprentissage*, Québec, 1987, 707 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Au-delà des apparences : sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Québec, 1992, 181 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *L'Ancien Testament. Le comprendre pour le raconter et le faire raconter*, Québec, 1998, 41 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Les images de leur vie. Quatre démarches d'exploration des textes bibliques*, Québec, 1994, 51 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Le phénomène religieux. Document d'appoint*, 1990, 260 p.

MOREAU, P. *Les valeurs familiales*, Cerf, Paris, 1991, 275 p.

MOUTTAPA, Jean. *Dieu et la révolution du dialogue*, Albin Michel, Paris, 1996, 300 p.

NAUD, André. *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, collection Héritage et projet, n° 31, éditions Fides, Montréal, 1985, 320 p.

OSER, Fritz, Paul GMÜNDER et Louis RIDEZ. *L'homme, son développement religieux*, Cerf, Paris, 1991, 348 p.

PRÉVOST, Jean-Pierre. *Pour en finir avec la peur. L'Apocalypse*, éditions Paulines (Socabi), Montréal, 1983, 64 p.

REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, collection Premier Cycle, Paris, 1992, 249 p.

VALADIER, Paul. *Éloge de la conscience*, Seuil, Paris, 1993, 270 p.

VOGELS, Walter. *Nos origines*, Novalis, Ottawa, 1992, 198 p.